Entretextos

ISSN 0123-9333 / e-ISNN 2805-6159

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Año: 16. N.º 31 julio-diciembre, 2022

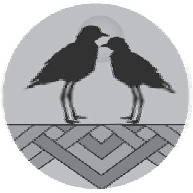
Este fascículo fue depositado en Zenodo para su conservación
https//doi.org/10.5281/zenodo.7395147

Fabio Jurado Valencia: la pedagogía por proyectos

UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA | SHIKII EKIRAJIA PULEE WAJIIRA

Facultad de Ciencias de la Educación

El Alcaraván



Siempre en vigilia, símbolo de abundancia y fecundidad, presiente la lluvia en la cultura wayuu y los nacimientos en la memoria colectiva de los llanos orientales colombo-venezolanos; es rápido, de caza difícil, va adelante, descubre lo extraño y encuentra la vida … invisibilizado como muchas culturas nuestras.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial – Sin Derivar

Perfiles de *Entretextos*

Entretextos es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira.

La revista busca dar cuenta del pensamiento y sus movimientos, de las relaciones y sus transformaciones; de la realidad de las Ciencias Sociales y Humanas.

Pretende, además, estimular la investigación de hechos y perspectivas; la escritura que abre nuevas opciones, conocimientos y reinterpretaciones; la lectura de nacientes prácticas e interacciones. En síntesis, lo que se quiere es la publicación de resultados, discusiones hacia adentro y hacia afuera de la Universidad.

El primer número se publicó en el segundo semestre del año 2007; para ese momento, la Revista fue una publicación pensada para provocar la escritura en el campo de la Educación. Más tarde, su estructura incorpora nuevas esencias, diálogos y defensas en el área de la interculturalidad, más allá de La Guajira y Colombia, desde latinoamérica y el Caribe, además como una manera decidida de acercarse a otros pares y comunidades académicas en el orden nacional e internacional.

De acuerdo con sus propósitos, *Entretextos* publica documentos-resultados de proyectos de investigación, trabajos de interés humanístico, reseñas de libros publicados o reeditados, perfiles de personalidades, pinceladas locales que ayudan a captar realidades, convivir, dialogar con otras materialidades e inmaterialidades; trabajos que contribuyan a evaluar estados del arte en líneas específicas o que lleven a interpretar e interpretarnos, que nos produzcan la necesidad de leer y leernos a la luz de otras lenguas y lenguajes.

Se autoriza la reproducción parcial o total de su contenido, citando la fuente.

Los conceptos expresados en *Entretextos* son responsabilidad de sus autores.

Esta revista es publicada gracias al apoyo académico de Aa'in "principio motor de vida" (en wayuunaiki) –núcleo para estudios multi e interculturales– y del SEEBI –Semillero de estudios en educación bilingüe intercultural– de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Guajira. Su financiación proviene de la misma Universidad.

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Entretextos

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022 ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159 Universidad de La Guajira

Universidad de La Guajira

Carlos Arturo Robles Julio
Rector

Boris Sandy Romero Mora
Vicerrector Administrativo y Financiero

Pilar Pomarico Pimienta
Vicerrectora Académica

Carlos Mario Márquez López
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yuleimis Diranys Amaya Mendoza
Vicerrectora de Calidad

Sulmira Patricia Medina Payares
Directora Centro de Investigación

Katia Peña Benjumea
Decana Facultad Ciencias de la Educación

Mercedes Saray Rojas
Directora Centro de Extensión

Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Editora jefe

Comité editorial

Alex Ibarra, Universidad Silva Henriquez, Chile, alexibarra2013@gmail.com
Ernell Villa Amaya, Universidad de La Guajira, Colombia, evillaa@uniguajira.edu.co
Emilce Beatriz Sánchez Castellón, Universidad de La Guajira, Colombia, esanchez@uniguajira.edu.co
Gabriel Segundo Iguarán Montiel, Universidad de La Guajira, Colombia, giguaran@uniguajira.edu.co
María Guisella Ceballos Macías, Universidad de La Guajira, Colombia
Danni Dexi Redondo Salas, Universidad de La Guajira, Colombia
Danis Eduardo Ruíz Toro, Universidad de La Guajira, Colombia
Jaume del Campo Sorribas, Universidad de Barcelona, España, jdelcampo@ub.edu
Fabio Jurado Valencia. Universidad Nacional de Colombia, Colombia
Milagros Elena Rodríguez. Universidad de Oriente, Venezuela, melenamate@hotmail.com

Comité científico

Raúl Fornet-Betancourt, Universidad de Aachen, Alemania, raul.fornet@kt.rwth.aachen.de
Ricardo Salas Astrain, Universidad Católica de Temuco, Chile, rsalasa@gmail.com
Carlos Delgado, Universidad de La Habana, Cuba, carlosd@ffh.uh.cu
Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, Universidad Católica de Temuco, Chile, jmansilla@uct.cl
Stefan Gandler, Universidad de Querétaro, México, Stefan.gandler@gmail.com
Martha Corbertt-Baugh, Ministerio de educación, Jamaica, martha.corbettbaugh@moey.gov.jm
Nancy Narcisa Mercadet Portillo, Universidad de Matanzas, Cuba, nancymercadet1@nauta.cu
Mario Edgar Hoyos Benítez, Universidad de La Guajira, Colombia, mhoyos@uniguajira.edu.co
Alexis Carabalí Angola, Universidad de La Guajira, Colombia, acarabali@uniguajira.edu.co
Rudecindo Ramírez González, Universidad de La Guajira, Colombia, rramirez@uniguajira.edu.co
Yolanda Parra, Universidad de La Guajira, Colombia, yolandaparra@uniguajira.edu.co
Óscar Brenefier, Instituto de Prácticas Filosóficas, Francia, practicasfilosoficas@yahoo.es
Zulay C. Díaz Montiel, Universidad del Zulia, Venezuela, diazzulay@gmail.com
Marc Pallarés Piquer, Universidad Jaume I, España, pallarem@edu.uji.es
Jorge Pocaterra Apushana, Ministerio de Educación, Venezuela

Asesora

Zulay Díaz de Márquez, diazzulay@uniguajira.edu.co

Comité de ética

Jaime Nubiola, Universidad de Navarra, España
Daniel Bello López, Universidad Veracruzana Intercultural, México, daniel.bello.lopez@gmail.com
Nicolás Tolentino Amaya López, Universidad de La Guajira, Colombia, namaya@uniguajira.edu.co
Roger David Bermúdez Villamizar, Universidad de La Guajira, Colombia,
rdbermudezv@uniguajira.edu.co
Rogelio Jiménez Zapata, Universidad Agustiniana, Colombia, rjimenezz@uniguajira.edu.co

Revisión Editorial y de textos

Emilce Beatriz Sánchez Castellón, Universidad de La Guajira, Colombia, esanchez@uniguajira.edu.co
Edison Enrique Perozo Martínez, Universidad de La Guajira, Colombia, eeperozom@uniguajira.edu.co
Gladis Marina Brugés Moreu, Universidad de La Guajira, Colombia, glabrumo2@hotmail.com
Adaulfo López Atencio, Universidad de La Guajira, Colombia, alopez@uniguajira.edu.co
Noylibeth Coromoto Rivero Paredes, Universidad del Zulia, Venezuela, riveronoylibeth@gmail.com

Traductores Wayuunaiki

María Margarita Pimienta Prieto, Universidad de La Guajira, Colombia, mpimienta@uniguajira.edu.co
Gabriel Segundo Iguarán Montiel, Universidad de La Guajira, Colombia, giguaran@uniguajira.edu.co
Leonidas Segundo Brito Prieto: kulesiamana@gmail.com
Ninfa Rosa Berti Bonivento, Colombia, nrberti@uniguajira.edu.co
Ramón Segundo Iguarán Suárez, Colombia, rsiguaran@uniguajira.edu.co

Traductores Inglés

Orlando Cárcamo Berrío, Universidad de La Guajira, Colombia, ocarcamo@uniguajira.edu.co
Carlos Enrique Brito Sánchez, carlosenrique00@gmail.com
Yuliza Liliana Ramírez Barros, yulizalramirezb@uniguajira.edu.co
Yeisi Elibeth Mendoza, yeisimendoza@uniguajira.edu.co

Sumario / Contents / Jukotchijaaya

Perfiles/Profiles

7-21 Acompañando a un maestro
Silvia Alejandra Rey González

Editorial

22-24 Fabio Jurado Valencia: la pedagogía por proyectos
Emilce Beatriz Sánchez Castellón

Artículos/Articles

25-46 ¿Cómo trabajamos con los estudiantes y las familias y cómo se evaluó durante el confinamiento? / *How do wey work with the studentsand familiesand how do you evaluaré during the pandemic? / Jüka wa"yataain namaa na ekirajaashiikana jee napüshi ¿jamüsü jüsakiria ju"utpünaa alechee antaka woumainru"u?*

Ligia María Sánchez Castellón, Fabio Jurado Valencia, Amanda Miguel Iguarán Jiménez y Emilce Beatriz Sánchez Castellón

47-59 Tejido numérico ancestral para la vivencia, pervivencia y supervivencia de los e'irukuu: una mirada desde el papel de la mujer wayuu / *Numerical ancestral tissue for the experience survival of the eirukuu. A look from the paper of the wayuu woman / Jüiniakuayaa jukua'ipa nayaawajia wayuu jüpüla kataa o'uu, kainyoulee jee malechein tü e'irukuukaa, jünalaayalu'ujee jukua'ipa wayuu kierü*

Gabriel Segundo Iguarán Montiel

60-71 ¿Qué hacen los niños cuando leen literatura? / *What do children do when they read literature? / ¿Kasa nainrakaa na tepichikana naashaje'erapa karaloutta?*

Ángela María López López

72-95 Fabio Jurado Valencia: intelectual comprometido con la educación /

Fabio Jurado Valencia: intellectual committed to education / Fabio Jurado Valencia: katüjalakai ekii jüchiirua tü ekirajawaa

María Elvira Rodríguez Luna

96-106 Warao: Maraisa en la tierra arriba y en esta que estrenamos / *Warao: Maraisa in the land above and in this one that we premiere / Waraowitu: ma raisa kui oko ubae, arakate jobaji ama oko ubaya*

Pedro Rivas Morales

107-120 La investigación educativa como didáctica de la esterilidad / *The educational research as the didactics of sterility / Jüchajaale mochojuusalü ekirajiapuluinjatü maka jaa'in ju'unajiria wanee maralaapi*

Antonio Nadal Masegosa

121-133 Integralidad de las prácticas universitarias y el paradigma interseccional en territorio desde las pedagogías críticas / *Comprehensiveness of university practices and the intersectional paradigm in territory from critical pedagogies / Jükua'ipa jupushuwa'aya ou'ulanajaaya julu'u ekirajiapüle müleusükaliirua jee jiji'ipain ashaliraa oumainru'ujee jünüikiru'ujee ekirajaayamajatü kanüikitkaa*

Jessica Visotsky

134-142 Paz, turismo y convivencia / *Peace, turism and coexistence / Anajirawaa, awaralijawaa jee kepiyajirawaa*

Armando Alvarado Pacheco

Argumentos/Arguments

143-147 La literatura en la educación, según Fabio Jurado / *Literature in education, according to Fabio Jurado / Karaloutta anakajüinrü ekirajialu'u, naashein Fabio Jurado*

Guillermo Bustamante Zamudio

148-154 ¿Qué hay de la Gramática Cognitiva en la formación de maestros colombianos? / What about Cognitive Grammar in the training of Colombian teachers? / ¿Jama jukua'ipama'a jeerü ekiirujat jünain nekirajaaya kolompianairua?

Alfredo Jaime Hernández Abella

Pinceladas Regionales/Regional Touches

155-161 La connotación de un nombre / *The connotation of a name / Jünüikipala wanee anüliee*

Víctor Bravo Mendoza

Reseñas de libros

162-165 El derecho a los aprendizajes 'básicos': la lectura crítica en la educación para la democracia / *The right to 'basic' learning: critical reading in education for democracy / Kapülanii jüpülamüin katüjalaa palajanajatkaa aashaje'era kanüisüsa julu'u ekirajaayalu'u, napülamüin wayuujiraa*

Alcibíades Miguel López Hernández

166-169 La formación de lectores críticos desde el aula / *The formation of critical readers from the classroom / Noulanajaaya ashaje'erülii kanüikiseyuushii*

Rudecindo Ramírez González

170 Directorio de autores y autoras

171-173 Normas mínimas para la publicación de artículos

174-176 Minimum Rules for Submission of Articles

177-178 Lineamientos para los árbitros

179-180 Guidelines for peer reviewers

181 Formato de evaluación de artículos

Entretextos - Perfiles/Profiles
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 7-21
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7394853
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Acompañando a un maestro[1]

Silvia Alejandra Rey González
sareyg@unal.edu.co
Universidad Nacional de Colombia

Era el segundo semestre del año 1994 cuando conocí al profesor Fabio Jurado Valencia en el *Programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media RED* de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, donde trabajaba como estudiante auxiliar. Solía verlo pasar apurado por los pasillos del segundo piso del Edificio Manuel Ancizar de la misma Facultad, como un sombra escurridiza y algo tímida entre las aulas de clase y las oficinas del Programa RED. Allí se detenía para recoger libros, revistas, fotocopias y otros materiales mientras confirmaba los horarios del vuelo que lo llevaría a una de las ciudades donde una comunidad de docentes lo esperaría para ser asesorada y acompañada en la construcción de sus propuestas pedagógicas innovadoras, o sus proyectos de investigación en torno al lenguaje, la literatura o su relación con la pedagogía y la evaluación.

En ese entonces no había escuchado aún su discurso sobre educación y su estrecha relación con el lenguaje o la literatura, especialmente la mexicana. Sería hasta el año 1998 cuando empezaría a conocer más de cerca su propuesta académica al ser invitada a apoyar desde el *Programa Universitario de Investigación (PUI) en Educación* la administración financiera de un proyecto de extensión que sería adelantado en seis departamentos del sur y suroriente colombiano, conocidos en un principio como territorios nacionales. Se trataba del programa de formación y actualización docente —coordinado por el profesor Jurado— *La educación en los territorios de frontera. Propuestas para el campo del lenguaje y las matemáticas*[2] llevado a cabo con maestros de Amazonas, Arauca, Guainía, Guaviare, Vaupés y Vichada.

[1] La semblanza que se presenta a continuación es tomada del libro *Idea, palabra y acto. La solidez y coherencia en la obra de Fabio Jurado*, publicado en 2015 por la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, como iniciativa de las profesoras Gloria Rincón (†) y Blanca Bojacá, con el propósito de rendirle un merecido y sentido homenaje.

[2] Proyecto adelantado gracias a un convenio interadministrativo celebrado entre la Universidad Nacional de Colombia (Facultad de Ciencias Humanas-CES), el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior "Mariano Ospina Pérez"

Una experiencia que marcaría mi horizonte profesional como asistente académica y administrativa al convertirse en el primer proyecto marco donde participaría siendo estudiante de pregrado de la Licenciatura en Filología e Idiomas, con énfasis en Inglés, para continuar luego como estudiante de la Maestría en Educación en la línea de Lenguajes y Literaturas en Educación. Participación que en el mismo año me permitiría ingresar al *Grupo de Investigación en Evaluación* (GIE) y el siguiente año (1999) me impulsara ingresar a la primera cohorte de la *Pasantía en Educación* y al Nodo Centro —actualmente Nodo Bogotá— (1999) de la *Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*, mientras continuaba con mis labores en el *PUI en Educación*.

Se daría inicio así a un periodo de grandes expectativas y controversias intelectuales tras el que emprendería una larga travesía académica bajo la coordinación del profesor Fabio Jurado, permitiéndome no solo conocer de cerca la realidad social y política nacional que ha teñido de soledad y gran desesperanza a estos territorios periféricos —elegidos por el GIE de manera prioritaria para ser acompañados—, sino comprender las motivaciones que impulsaron desde su juventud al profesor Jurado para trazar su proyecto de vida en torno a la literatura y la educación.

Y me refiero con cierto detalle a esta experiencia académica personal porque representa la de muchos otros profesionales que recurrieron al profesor Jurado para concretar y robustecer sus procesos de formación y de investigación en el campo de la educación y de la literatura, logrando ser parte de proyectos de formación y acompañamiento a docentes y estudiantes en regiones donde no existen universidades ni apoyo gubernamental.

Su trayecto estudiantil: robustez desde los inicios

El carácter clandestino de la primera publicación sobre el legado académico del profesor Fabio de Jesús Jurado Valencia, obligó a recurrir a varias fuentes de información que permitieran reconstruir su trayecto; la primera de ellas será, por supuesto, su hoja de vida que en realidad es un resumen, pues un solo libro no bastaría para describir con cierto detalle aquellos episodios considerados como los más destacados. Al seguir este resumen nos enteramos de que culminó sus estudios de primaria en 1966 en la Escuela Emeterio Piedrahita en Florida (Valle), mientras que el bachillerato lo terminaría en la misma ciudad, pero en el Colegio Las Américas: Gimnasio Simón Bolívar (1972).

(ICETEX) y la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB), para la actualización de docentes al servicio del Estado con cargo al Fondo del Ministerio de Educación Nacional.

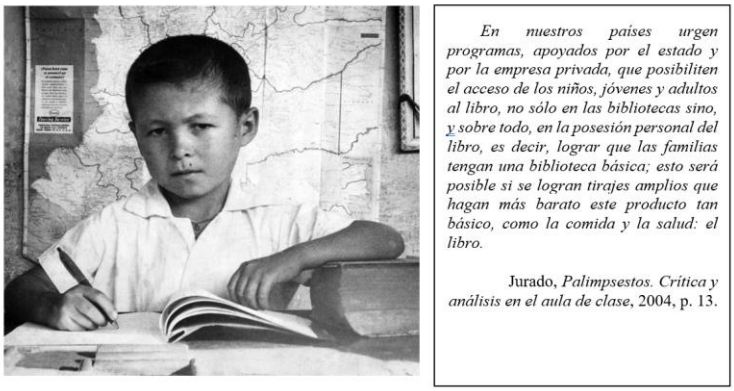

En nuestros países urgen programas, apoyados por el estado y por la empresa privada, que posibiliten el acceso de los niños, jóvenes y adultos al libro, no sólo en las bibliotecas sino, y sobre todo, en la posesión personal del libro, es decir, lograr que las familias tengan una biblioteca básica; esto será posible si se logran tirajes amplios que hagan más barato este producto tan básico, como la comida y la salud: el libro.
Jurado, Palimpsestos. Crítica y análisis en el aula de clase, 2004, p. 13.

Imagen 1. Fabio Jurado Valencia. Escuela Julio Arboleda. Florida - Valle (Colombia), 1966.
Fuente: Foto suministrada por Carlos Lomas

Teniendo en cuenta que en ese resumen de hoja de vida solo encontramos un listado de títulos y lugares sin mayores detalles, fue preciso seguir buscando información que nos brindara algunas minucias y nos instalara en la época de sus estudios superiores; es cuando aparece una reseña publicada en agosto de 2008 en *Cienciágora. Experiencia, renovación y esperanza de la ciencia en Colombia*[3] que recoge algunas de estas memorias en la propia voz de su protagonista, permitiéndonos así entrelazar eventos de distintas procedencias. En esta recopilación nos dirán que el profesor Jurado nació en Buga, pero desde los tres años fue criado en Florida, municipio del suroriente del Valle del Cauca: un detalle que no aparece en su *currículum*. Solo que inmediatamente después se remontarán a los años 70 en la ciudad de Cali por ser la década de un intenso movimiento intelectual, cultural y político —como él mismo lo afirma— que marcaría su horizonte intelectual y profesional cuando decide iniciar sus estudios universitarios en la Universidad Santiago de Cali, como estudiante de la carrera de Licenciatura en Literatura, para luego dar inicio a su carrera docente. La *ciudad de los siete ríos* o la *sucursal del cielo*, como se le conoce a Cali, será entonces su referente político y cultural en tanto

> (…) era muy extraño que un estudiante universitario no estuviese relacionado con organizaciones políticas; existía una convergencia entre la experiencia académica e intelectual y la experiencia política; había preocupación sobre cómo proyectar y darle sentido, en la vida social, a lo que se aprendía en la universidad. [Una época que le permite recordar] a intelectuales como "Estanislao Zuleta, quien introdujera el sicoanálisis en Cali, Enrique Buenaventura, quien en el campo del teatro hizo rupturas en Colombia y en América latina, igualmente intelectuales y escritores como Fernando Cruz Kronfly, quien desde el ámbito de la semiología y la epistemología nos ayudaba a comprender los desarrollos de las disciplinas humanísticas y su lugar en los contextos socioculturales". También nombra a Eduardo Serrano, Anthony Sampsosn y Edgard Vásquez, de

[3] Se trata de un portal que pertenece a la red de universidades *Universia* en donde se divulga "información y contenidos sobre ciencia con proyectos desarrollados en Colombia". El artículo titulado *Fabio de Jesús Jurado Valencia. Ciencias de la Educación* fue tomado de https://cienciagora.universia.net.co/infodetail/galeria_de_cientificos/ciencias-educacion/fabio-de-jesus-jurado-valencia-384.html

> quienes afirma contribuyeron a la configuración de un proyecto intelectual, que a través del tiempo se ha ido materializando en una generación, hoy dispersa en Colombia y en otros países. (Cienciágora, Fabio de Jesús Jurado Valencia, publicado el 21-08-2008)

Una década después, en medio de las tensiones y las rupturas generadas por la intensidad del movimiento político de la época, el profesor Jurado empieza a concebir la idea de salir del país porque, siendo presidente Julio César Turbay Ayala, "aquella ideología social en la que muchos habíamos creído y que personalmente había considerado una posibilidad de crecimiento intelectual y político, se estaba debilitando en el país". Fue el momento de reunir sus ahorros como profesor de secundaria para irse a México e iniciar la *Maestría en Letras Iberoamericanas* en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde fue becario por tres años (1983-1985) durante el *Seminario de Poética* en el "Instituto de Investigaciones Filológicas", para luego cursar el *Doctorado en Literatura* en esa misma universidad. Allí logrará retomar sus investigaciones previas sobre la obra literaria de Juan Rulfo para confrontarlas en su tesis de maestría titulada *La narrativa de Juan Rulfo: polifonía e intertextualidad*, si bien

> De Juan Rulfo (le) interesaba el espíritu crítico que generaba su obra, especialmente, en los jóvenes[:] traté de vincular la semiótica literaria, aprendida en Cali, con un autor específico cuya obra también constituía una ruptura en la tradición literaria latinoamericana. (Cienciágora, Fabio de Jesús Jurado Valencia, publicado el 21-08-2008)

Cuatro años más tarde, con su tesis de doctorado *Recepción literaria y producción de texto crítico*, concretará su propuesta de poner en diálogo la literatura con la educación desde el análisis de la recepción de ciertos autores literarios en las aulas de bachillerato, haciéndolo merecedor de una mención honorífica en la UNAM (1997):

> Autores como Juan José Arreola fueron un referente para mostrar cómo en las aulas de bachillerato se pueden formar lectores críticos, siempre y cuando los maestros de lengua y literatura asuman su labor como críticos y analistas de los textos. Esta perspectiva de investigación la he sostenido hasta hoy. (Cienciágora, Fabio de Jesús Jurado Valencia, publicado el 21-08-2008)

Una vez de regreso en Colombia en el año 1986 se instala en la fría ciudad de Bogotá para continuar con su prurito hacia la investigación y consolidar su horizonte laboral, aunque sus recuerdos de adolescencia cuando visitó por primera vez la ciudad no eran los más alentadores para acometer semejante travesía:

> Nunca me imaginé vivir en Bogotá; cuando conocí la ciudad en una salida académica en el bachillerato me impactó mucho la suciedad y el clima, me hice a una imagen bastante fuerte que combinaba lo positivo con lo deplorable; era una Bogotá entre gris y oscura, donde todos los días llovía, hacía demasiado frío y tenía problemas de abandono social y de inseguridad, lo que contrastaba con Cali, una ciudad calurosa, con movimientos musicales y culturales y espacios atrayentes y vivificadores. Cali era una ciudad blanca y rosada; Bogotá era oscura. (Cienciágora, Fabio de Jesús Jurado Valencia, publicado el 21-08-2008)

Aun así, vuelve a asumir su ejercicio docente pero esta vez en el ámbito de la educación superior al participar durante siete años (1987 - 1993) como profesor de "Literatura y semiótica del texto literario" dentro de la *Maestría en Literatura* en la Universidad Javeriana; labor que adelantaría en forma paralela a su cargo como director de la *Maestría en Estructuras y Procesos del Aprendizaje* en la Universidad Externado de Colombia entre 1988 y 1990. Pero en el año de 1988 gana el concurso docente en la Universidad Nacional de Colombia que le permitirá vincularse como profesor asociado de tiempo completo en el Departamento de Literatura, para luego ocuparse de la dirección del Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas entre el 2006 y el primer semestre del 2012, año y medio antes de su retiro en 2014.

Imagen 2. Fabio Jurado con Álvaro Mutis y otros colegas en México.
Fuente: http://fabiojuradovalencia.blogspot.com/

Un trayecto académico que le permitirá afinar con aguda deferencia su habilidad para colegir su pensamiento por escrito como parte de su legado al asumir su destino de ser maestro de maestros; al menos así lo reconocemos muchos de los que fuimos sus estudiantes. Dentro de sus publicaciones alcanzamos a encontrar de manera aproximada más de 135 escritos que corresponden al campo educativo siendo 38 libros (12 compilaciones), 25 capítulos de libro, 64 artículos de revista y 8 artículos de prensa, entre los que se podrían destacar de manera arbitraria 13 libros, 8 artículos de revista, 6 capítulos de libro, 2 documentos de trabajo y 8 consultorías al ser los más citados por él en sus reseñas biobibliográficas:

Publicaciones fundamentales en educación [4]

La pedagogía por proyectos en períodos de confinamiento (comp.). Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, Red Lenguaje, Colección Experiencias Pedagógicas, 2022.

Tópicos para la discusión y la profundización en torno al sistema educativo colombiano: hacia la transformación curricular y pedagógica (documento borrador). Bogotá: Comisión Currículo, MEN, 2022.

"Sobre «el plan especial de educación rural» —PEER—". *Revista Ruta Maestra. Cerrando brechas: construyendo un futuro mejor para todos*. Edición 34. Bogotá: Editorial Santillana, 2021, pp. 113-127. ISSN: 2322-7036.

Competencias comunicativas en Lenguaje: lectura y escritura. Marco de referencia para la evaluación (en coautoría con Rodríguez, María Elvira). Bogotá: MEN, 2020.

"¿Por cuál educación luchamos?". En Jurado, Fabio; Tusón, Amparo y Lomas, Carlos (2017), *Las máscaras de la educación* (2da. ed.). Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, Red Lenguaje.

"Las pedagogías en la asunción del texto literario en las aulas: experiencias de colectivos de investigación e innovación". *Enunciación*, *24*(1), 104-118, 2019. DOI: http://doi.org/10.14483/22486798.14545

"La evaluación en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura". *Revista Ruta Maestra*. Edición 12. Bogotá: Editorial Santillana, 2015, pp. 43-48. ISSN: 2322-7036.

"El ensayo literario. Entre las premisas y la argumentación". *Cuadernos de la Lectio*. Bogotá: Universidad Central, julio-diciembre de 2017. ISSN: 2422-4707.

Proceso de caracterización de los modelos de aseguramiento o gestión de la calidad en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano: rutas para su integración o articulación. Tomos II y III. Bogotá: MEN - Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación, septiembre de 2013 y abril de 2014.

"Luces y sombras de la educación lingüística en Latinoamérica". En Lomas, Carlos, *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro, 2014. ISBN: 978-84-9921-610-2

Los libros de texto: ¿tradición o innovación? (coedición con Carlos Lomas). Bogotá: Editorial Magisterio, 2014.

[4] Para ampliar el listado de otras de las publicaciones del profesor Jurado, tanto en el campo educativo como en el campo del análisis literario, la crítica y las ciencias del lenguaje, visitar su blog en el siguiente enlace: http://fabiojuradovalencia.blogspot.com/p/publicaciones.html

"La oralidad en los currículos de la educación básica y media en América Latina: avances y retos". En *Oralidad y educación* (memorias, II Congreso Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad y V Encuentro Latinoamericano de Identidades). Granada, España, 2014.

La lectura en las escuelas de la periferia (investigador principal). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2014.

"El ajuste al sistema educativo colombiano". *Revista Ruta Maestra*. Edición 07. Bogotá: Editorial Santillana, 2014, pp. 19-27. ISSN: 2322-7036.

"La lectura crítica: el diálogo entre los textos". *Revista Ruta Maestra*. Edición 08. Bogotá: Santillana, 2014, pp. 10-15. ISSN: 2322-7036.

"La pedagogía por proyectos vs. la pedagogía según programas estandarizados". *Revista Ruta Maestra*, Edición 09, 18-24. Bogotá: Santillana, 2014. ISSN: 2322-7036.

"Pudor y poder de la escritura en el contexto universitario". *Revista Enunciación*, Vol. 19, No. 1 (enero-junio 2014). Bogotá: Universidad Distrital, pp. 147-156. ISSN: 0122-6339152.

Premio a la investigación e innovación educativa, 2013 a 2015: un estado del arte (coautoría). Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, pp. 222, 2016. ISBN 978-958-8780-44-3.

Premio a la investigación e innovación educativa, 2007 a 2012: un estado del arte. En coautoría con Benítez y Rey. Bogotá. Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, pp. 244. ISBN 978-958-8780-39-9.

Documento preliminar en el que se describe la ruta de trabajo, a partir del análisis, estudio y propuesta de proyecto de integración y articulación de los sistemas de calidad para la formación del capital humano de los diferentes niveles educativos. Tomo I. Bogotá: MEN - Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación, octubre de 2013.

Anfibios académicos: pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior (comp.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011.

Planes de vida para comunidades ancestrales. Hacia un plan decenal en educación para el municipio de Tumaco, 2011-2021 (coautoría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011.

Hacia la integración curricular: el enfoque por ciclos en la escuela (coautoría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011.

"Educación: entre el pasado y el futuro". En *Colombia. 200 años de identidad -1810-2010*. Tomo V: Para pensar a Colombia. Bogotá: Revista Semana-Universidad Nacional de Colombia, agosto 30 de 2010.

Los horizontes de un plan decenal en educación: cómo construirlo. El caso de Arauquita (coautoría con Jaramillo, Juan Bautista y Rey, Silvia Alejandra). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.

"El enfoque sobre competencias: una perspectiva crítica para la educación". *Revista Complutense de Educación,* Vol. 20 (2). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2009.

"Evaluar la escritura para evaluar la lectura". *Revista Iberoamericana de Evaluación*. No. 1, Madrid, 2009.

Los sistemas nacionales de evaluación en América latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional? (coord.). Bogotá: Colección General Biblioteca Abierta, Serie Educación. Universidad Nacional de Colombia, 2009.

Hacia un sistema integral de la evaluación de la calidad de la educación en Bogotá. (en coautoría, Grupo de Investigación en Evaluación). Bogotá: SED – UNIBIBLOS, 2008.

Entre Números. Entre Letras: la evaluación. Estudio de caso (coautoría). Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, 2005.

Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2004-2007. Análisis curricular (coautoría). Santiago de Chile: LLECE-UNESCO, 2005.

Palimpsestos. Crítica y análisis en el aula de clase. Bogotá: Ediciones SEM, septiembre de 2004.

Evaluación: conceptualización, experiencias, prospecciones (coord.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003.

"La práctica como motor de la transformación de la formación docente" (en coautoría con Verónica Sánchez, Universidad Católica de Temuco, Chile). En La formación docente en América latina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2001.

"Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión". En *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá, Colciencias-Socolpe-Icfes, 2001.

Programa La educación en los territorios de frontera. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-SECAB-ICETEX. Editorial NET Educativa, 1998.

Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura (en coautoría con Bustamante, Guillermo y Pérez, Mauricio). Bogotá: Asociación Colombiana de Semiótica; Universidad Nacional de Colombia; Plaza & Janés Editores de Colombia S.A., 1998.

Consultorías primordiales

2022: Prueba Chigüiro. Segundo Plan Decenal de Educación de Arauquita 2022-2032. CEID-ASEAR y Secretaría de Educación de Arauquita, Arauca, Colombia.

2011: Miembro "Grupo de Trabajo Académico Internacional". Reforma Integral de la Educación Básica en México", septiembre.

2004-2010: Asesoría "Segundo Estudio Comparativo Regional Explicativo de la Calidad de la Educación". UNESCO-LLECE-SERCE.

2010: Talleres en Santo Domingo, Guayaquil, Panamá, Guatemala, Asunción y Managua, en torno a los resultados del SERCE-LLECE-UNESCO.

2009: Primer Plan Decenal de Educación de Arauquita 2009-2019. Secretaría de Educación Municipal de Arauquita, Instituto de Estudios Orinocenses, IIEDU, Universidad Nacional de Colombia.

2008: Asesoría "El enfoque de competencias en lengua, para la formación docente inicial". Universidad Católica de Santiago de Chile. Santiago de Chile.

2008: Asesoría, curso-taller "Evaluación alternativa, ética docente y el holismo en el siglo XXI". Universidad de San Carlos. Guatemala.

2003: Asesoría al proyecto "Estudio comparativo de los sistemas nacionales de evaluación en América Latina y el Caribe". Encuentros con investigadores y expertos en evaluación, en Santiago de Chile, Temuco, Brasilia, Sao Paulo y Campinas.

Imagen 3. Fabio Jurado en su oficina, Universidad Nacional de Colombia.
Fuente: Archivo personal

Se consolida un proyecto educativo

Los programas RED y PUI: hacia el IIEDU y su maestría

El Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en Educación RED (en adelante Programa RED) de la Universidad Nacional de Colombia nace en 1992 bajo la coordinación del profesor José Gregorio Rodríguez[5] y se consolida como un grupo de investigación —reconocido y clasificado, entonces, en la Categoría A de COLCIENCIAS—, de carácter interdisciplinario, interestamental, intergeneracional e interinstitucional que estudia la escuela en contexto y promueve alternativas innovadoras de la práctica pedagógica a través del trabajo cooperativo escuela-universidad, en tres líneas: *Mundo Escolar/Universitario, Gestión y Política Educativa,* y *Comunicación y Educación*[6]. Un programa que nos introdujo en la concepción de trabajo colaborativo en equipo desde sus propios orígenes:

> El nombre de '*RED'* surge del acuerdo de los participantes al considerar las distintas *redes* que se forman en la relación que se establece entre la escuela y la universidad. Estas relaciones se pensaron en tres ámbitos: Primero, la *red que se urde entre los saberes disciplinares y profesionales* que circulan de la Universidad hacia la escuela con los saberes pedagógicos que circulan desde la escuela hacia la Universidad. Segundo, la *red social* que se teje entre los participantes; unos, miembros de la Universidad, y otros, miembros de las escuelas. Finalmente, la *red del complejo entramado interinstitucional* que tiene como base la escuela y la universidad, la cual se amplía con otras agencias del sistema educativo o de la sociedad[7].

Será este el contexto al que se unirá el profesor Fabio Jurado para iniciar a grupos de maestros de educación básica y media en la formulación de propuestas de investigación en el aula, haciendo énfasis en la actualización y el fortalecimiento de los saberes específicos de las áreas de estudio representadas en el colectivo. La dinámica asumida será de discusión entre pares en la perspectiva de hacer investigación compartida o co-investigación con grupos de profesores de primaria y bachillerato; esto, a partir de la discusión de documentos de carácter teórico relativos a los campos de conocimiento involucrados, permitiendo no solo indagar por lo que ocurre en el proceso de recontextualización de los saberes, sino establecer relaciones con los proyectos educativos institucionales y locales (barrio, corregimiento, municipio).

Un horizonte que solo es posible cuando la investigación sobre la escuela permite la interacción, pero dentro de ella y desde el debate con sus actores, pues es allí donde se logran multiplicar las experiencias innovadoras. Entre las respuestas dadas dentro de tantas solicitudes de actualización y formación docente se encuentra la constitución del *Grupo de Lenguaje*, del ***PUI (Programa Universitario de Investigación) en***

[5] Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
[6] Información recuperada de http://www.humanas.unal.edu.co/red/
[7] Información recuperada de http://www.humanas.unal.edu.co/red/programa-red/significado/

Educación[8], de la Universidad Nacional de Colombia, donde participarán profesores de Lingüística, Terapias, Idiomas y Literatura para asumir un proyecto de investigación en torno a la función semiótica en la comprensión y producción de texto. Surge entonces la línea de trabajo llamada *El enfoque semiótico para el estudio de la comunicación y la literatura* que será orientada por el profesor Jurado, y logrará articularse al Programa RED —del PUI— contando con la participación de profesores de diversos departamentos de otras Facultades (Ciencias, Artes, Enfermería, Matemáticas, Lingüística, Geografía, Filosofía y Medicina) que compartían una misma preocupación: "la necesidad de cualificar los procesos educativos en nuestro país" (Jurado, 1999, p. 10).

Más adelante, al final de la década de los noventa el movimiento académico promovido desde el PUI en Educación y el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia enmarcó la creación del ***Instituto de Investigación en Educación (IIEDU)*** que fue aprobado en diciembre del año 2001 tal como se reseña en el segundo anexo adjunto a la propuesta de creación del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Colombia:

> El Instituto de Investigación en Educación se fundó en el año 2001, con el propósito de respaldar las iniciativas de investigación y de extensión en el campo de la educación. La Ley General de Educación de 1994, señala como obligación de las entidades formadoras y asesoras en educación tener una unidad académica específica, ya sea una Escuela, un Departamento, una Facultad o un Instituto, desde donde se garantice la calidad de los programas y de los proyectos en educación; dado que en la universidad existían programas de formación, cursos intensivos, proyectos de consultoría, carreras de Licenciatura y grupos de investigación en educación, se hizo fundamental la creación de un Instituto que permitiera una articulación efectiva. (enero de 2012, s.p.)

Dentro de los procesos de apoyo a grupos de investigación adelantados por el IIEDU a nivel nacional, se destaca la asesoría a cinco equipos académicos en la renovación de los instrumentos de evaluación externa para actualizar en 2005 su fundamentación teórica. Se establecen así las colegiaturas del ICFES, con la participación de un grupo de profesores tanto de la UNAL, coordinados por el profesor Jurado, como de otras universidades (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). La finalidad de las colegiaturas, en las que participaron los profesionales especializados del ICFES y una representante del Ministerio de Educación Nacional, fue elaborar "una propuesta de actualización y ajuste conceptual a las pruebas SABER y las pruebas de Estado, considerando los análisis sobre la pertinencia, la adecuación, la coherencia teórica y los efectos sociales de la evaluación" (Proyecto Colegiaturas ICFES, 2004).

[8] Los Programas Universitarios de Investigación (PUI) fueron creados en la Universidad Nacional de Colombia desde 1991 con el propósito de fortalecer el trabajo interdisciplinario de profesores de diferentes facultades para "construir pautas de largo alcance y definir políticas marco para la investigación" (Zalamea, 1999, p. 2). Según la evaluación del papel de los PUI en el marco del Seminario Investigaciones en Red (1999) adelantado por el Instituto de Estudios Ambientales (IDEA), estos han logrado impactar al interior de las facultades e institutos de la Universidad en tanto "promueven seminarios, apoyan la creación de programas curriculares novedosos, hacen publicaciones, organizan cursos de contexto, desarrollan actividades conjuntas, promueven cátedras compartidas, y en este sentido se perfilan como semilleros del trabajo interdisciplinario, que abre camino a nuevas opciones y posibilidades a la investigación, la docencia y la extensión en la Universidad Nacional". (Importancia de un viraje en la investigación a partir de la interdisciplina, IDEA, 1999, p. 13). Recuperado de https://idea.unal.edu.co/publica/docs/importancia_invest_interdisciplina.pdf

Para ello, se retomaron como referentes centrales los hallazgos del "Análisis curricular", efectuado en el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe (Colegiaturas ICFES, 2004), el "Análisis comparativo de los sistemas nacionales de evaluación" (Duarte, Jurado, Bustamante, 2003, s/p), los enfoques del proyecto PISA (OCDE, 2000) y los puntos de vista relevantes que han surgido en las sesiones de trabajo de las colegiaturas en el año 2005 (Primer Informe, mayo, 2005, s.p). Este recorrido presupuso retomar algunos planteamientos relacionados con el enfoque "por competencias", según lo planteado en algunos documentos del ICFES en congruencia con las discusiones que respecto a este enfoque se animaron en el país durante la transición entre la década del noventa y la primera década del año 2000, destacando los aciertos y también los problemas surgidos en los análisis durante la elaboración y la revisión de los instrumentos. El equipo asesor buscó con estas colegiaturas hacer una evaluación de la evaluación para presentar los marcos teóricos que fundamentarían los ajustes a los instrumentos de evaluación externa en Colombia.

En 2006 se consolida la apuesta que hace el IIEDU por lograr enlazar los programas y proyectos de educación de otras facultades y sedes de la Universidad, con la creación de la *Maestría en Educación* que, según los énfasis curriculares en la educación básica y las necesidades en la educación superior, contempla hasta ahora 4 áreas de profundización (o líneas de investigación): 1) Lenguajes y Literaturas en Educación (2007), 2) Comunicación y Educación (2007), 3) Ciencias Sociales y Educación (2008), 4) Pedagogías y Docencia en la Educación Superior (2010), cuya primera promoción tendrá énfasis en Ciencias de la Salud.

Las dos primeras líneas de investigación integran inicialmente dos propuestas que estaban siendo estudiadas en las facultades de Ciencias Humanas y Medicina (Departamento de Literatura y Departamento de Comunicación Humana y sus Desórdenes, respectivamente). La línea de Lenguajes y Literaturas en Educación cuenta con cohortes de egresados en Bogotá, Guaviare, Arauquita y Casanare; entretanto, las demás líneas de investigación concentran sus egresados en Bogotá.

Tras el propósito de impulsar la investigación y la innovación en los niveles de educación preescolar, básica, media y universitaria —estableciendo nexos con los programas de formación docente en todo el país—, el IIEDU perfila un recorrido que continuaría en expansión para ocuparse de investigaciones relacionadas con temas coyunturales en el ámbito de la evaluación, la pedagogía y las políticas públicas a través de asesorías, consultorías y proyectos de cooperación interinstitucional con entidades estatales (ICFES, CNA, SED, IDEP, MEN), instituciones privadas dedicadas al tema educativo y secretarías de educación de zonas periféricas como Guaviare (2016-2019), Tumaco (2009-2011), Arauquita (2009-2012, 2013 y 2022), Casanare (2015) y Cundinamarca (2013), entre otras. Como resultado de estos procesos de cooperación e investigación han resultado varias publicaciones que aparecen en los repositorios propios de las instituciones acompañadas[9], y hacen parte tanto de la

[9] Para conocer algunas de estas publicaciones diríjase a los siguientes enlaces: https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3159/browse?type=author&value=Universidad+Nacional+de+Colombia+%28Bogot%C3%A1%29; https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1428/1/SED%20638.pdf;

Colección General Biblioteca Abierta de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNAL, como de la Colección Cuadernos del Seminario en Educación que es propia del IIEDU y cuenta actualmente con 30 cuadernillos[10].

El trabajo en red

La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Red Lenguaje) se crea en el marco de un "Encuentro de Docentes Investigadores de Formación de Docentes en Lenguaje", efectuado entre el 12 y 13 de marzo de 1998, organizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, cuya ponente principal fue la investigadora francesa Josette Jolibert. El profesor Fabio Jurado no pudo estar en la fundación de la Red Colombiana, pero —nos cuenta Blanca Bojacá—

> (…) llegó para el primer evento latinoamericano en que Colombia participaba por primera vez y allí, en Lima, [Perú], lanzó su línea de trabajo que trocó no pocas dimensiones de la red existente. Fue un llamado de atención a afinar la conceptualización de la Red y enfocarse en el lenguaje para tener rigor teórico y abordar con firmeza la compleja problemática a la que se le apostaba. (Rey, 2015, p. 84)

A través de un comité coordinador nacional, y de la constitución de Nodos regionales, locales o incluso de la adhesión de grupos, se ha intentado cubrir todo el territorio nacional. La Red Lenguaje realiza cada año un taller nacional en el que se exponen los desarrollos de los proyectos de grupos de maestros de distintas regiones que participan en la Red. Los veinte talleres nacionales organizados hasta la fecha han ubicado su sede en ciudades como Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Caquetá, Ibagué, Medellín, Montería, Pereira, San Gil, San José del Guaviare y Tumaco. El eje de trabajo de la Red Lenguaje lo constituye el enfoque por proyectos.

La Red Lenguaje está inscrita en la Red latinoamericana del mismo nombre —que fuera fundada, a su vez, por Josette Jolibert en 1996 en Chile—, con el respaldo de la UNESCO, cuyos desarrollos son mostrados cada dos años a través del taller latinoamericano. Colombia se ha destacado por ser el país que más ponencias ha llevado a dichos talleres; las ponencias son una condensación del desarrollo de proyectos en las aulas. Al respecto, la Red colombiana ha publicado una serie de libros en los que se muestran los avances de un gran número de proyectos liderados por docentes de los distintos niveles de escolaridad. Estos libros son un referente para identificar algunos matices de la pedagogía por proyectos en Colombia, así como la presencia de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia[11]. Pero más allá de la realización de los eventos nacionales e internacionales promovidos por la Red

https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/discover?rpp=10&filtertype_0=subject&filter_relational_operator_0=equals&filter_0=CALIDAD+DE+LA+EDUCACI%C3%93N-BOGOT%C3%81+%28COLOMBIA%29&filtertype=dateIssued&filter_relational_operator=equals&filter=%5B1996+TO+1999%5D ; https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-257

[10] Para consultar los últimos quince ejemplares de la colección *Cuadernos del Seminario en Educación*, diríjase al siguiente enlace: https://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/institutos/instituto-de-investigacion-en-educacion/publicaciones

[11] En el siguiente enlace pueden acceder a algunas de las publicaciones de la Red Lenguaje, además de conocer detalles relevantes sobre su estructura y dinámicas de discusión: https://www.lenguaje.red/

Latinoamericana, lo que merece resaltarse es la continuidad en la interlocución que ha sostenido el profesor Jurado en los distintos nodos de la Red colombiana de lenguaje —desde su creación y ahora como coordinador nacional— con quienes lideran los destinos académicos de sus colectividades; una noble tarea que es posible gracias a la perseverancia que los impulsa a rebasar aquella complejidad cómplice del trabajo en red.

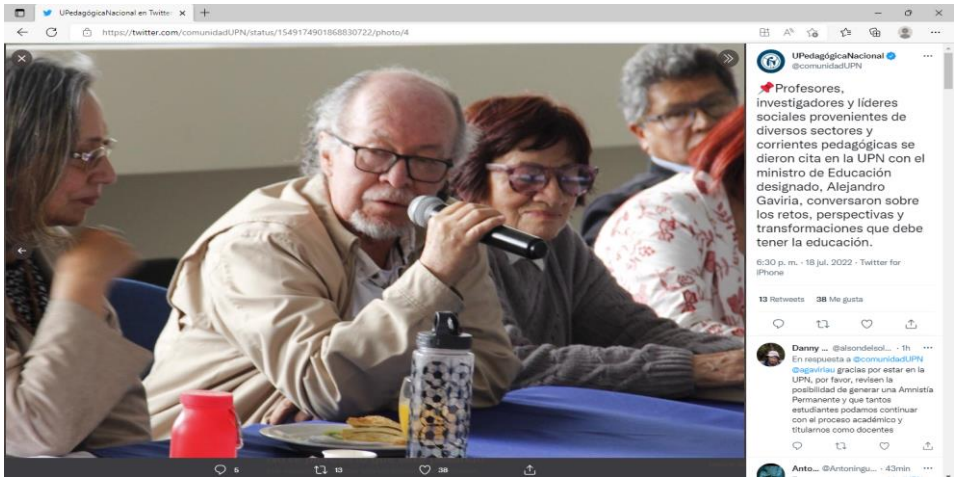

UPedagógicaNacional en Twitter
https://twitter.com/comunidadUPN/status/1549174901868830722/photo/4
UPedagógicaNacional
@comunidadUPN
Profesores, investigadores y líderes sociales provenientes de diversos sectores y corrientes pedagógicas se dieron cita en la UPN con el ministro de Educación designado, Alejandro Gaviria, conversaron sobre los retos, perspectivas y transformaciones que debe tener la educación.
6:30 p. m. · 18 jul. 2022 · Twitter for iPhone
13 Retweets 38 Me gusta
Danny ... @alsondelsol... · 1h
En respuesta a @comunidadUPN @agaviriau gracias por estar en la UPN, por favor, revisen la posibilidad de generar una Amnistía Permanente y que tantos estudiantes podamos continuar con el proceso académico y titularnos como docentes
Anto... @Antoningu... · 43min

Imagen 4. La educación y el pacto histórico: Nancy Martínez, Fabio Jurado y Gloria García en conversaciones con el ministro de Educación, Alejandro Gaviria, 2022.
Fuente: Universidad Pedagógica Nacional (@comunidad UPN)

Una coda

Sea esta la oportunidad para agradecer en nombre de todos sus estudiantes, asesorados y colegas la honestidad, generosidad y gran sentido social con el que nos orientó el profesor Fabio para darle sentido epifánico a nuestros respectivos proyectos académicos, tanto en el campo de la educación como en el del lenguaje y la literatura.

Referencias bibliográficas

Jurado, F. (2004). Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar. *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*, no. 6, 269-296. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: Programa Universitario de Investigación (PUI) en Educación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Plaza & Janés Editores de Colombia S.A.

Rey, S. A. (comp.) (2015). *Idea, palabra, acto. La solidez y coherencia en la obra de Fabio Jurado*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Colección Redes.

Biodata

Silvia Alejandra Rey González: egresada de la carrera de Filología e Idiomas, Inglés (2006) y de la Maestría en Educación (2010) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Asistente académica y administrativa del PUI (1998-2001) y del Instituto de Investigación en Educación (2001-2018). Miembro activo del Nodo Bogotá de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (1999-2022).

Entretextos - Editorial
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 22-24
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7339977
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-10-2022

Fabio Jurado Valencia: la pedagogía por proyectos

Emilce Beatriz Sánchez Castellón
https://orcid.org/0000-0002-0229-9806
esanchez@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

Ponderar la labor del doctor *Fabio Jurado Valencia* es casi una necesidad, en el campo de la educación; sus aportes han ido configurando las bases teóricas que alimentan los trabajos de investigadores y académicos, no solo en Colombia sino en América Latina. Sus inquietudes por la praxis de los maestros y las maestras, y con sus estudiantes, va incrementando y jalonando otras posibilidades para una escuela cuyo compromiso es interpretar y acompañar los horizontes de las comunidades. En esta perspectiva lidera la RED para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, una organización académica fundada en 1998 como capítulo de la Red Latinoamericana constituida en 1996, en Temuco, Chile, con la participación de la investigadora francesa Josette Jolibert y el apoyo de la UNESCO.

Fabio Jurado ha sido artífice en la visibilización de los resultados de las investigaciones lideradas por maestros y maestras a través de los diversos eventos a los que convoca, con la junta nacional de la Red colombiana y la latinoamericana. Cabe resaltar el poder de convocatoria en aquellos territorios de las periferias (Tumaco, Putumayo, Arauca, Guaviare, Casanare, La Guajira…) donde el caudal de la creatividad de los docentes es vasto, a pesar de la débil presencia del Estado.

El trabajo en equipo, la innovación pedagógica surgida de la investigación en las aulas, el empoderamiento de los estudiantes con la pedagogía por proyectos, la diversidad cultural en los modos de asumir los currículos y las pedagogías, la valoración de la escritura mediada por las oralidades, la función de la literatura y de las artes como motores para la indagación son algunas de las constantes discursivas en las interacciones con la comunidad educativa de dichas regiones. No existe déficit intelectual sino diferencias en los ritmos para aprender, porque las oportunidades y los contextos son también diferentes, ha reiterado más de una vez en sus artículos y libros.

Sobresale en la labor formadora de Jurado el interés por ayudar a sistematizar las experiencias de maestros y maestras, en cuyas escrituras deja sus huellas a la manera de una interlocución siempre abierta. Es una actividad que le hace revivir lo que ocurre en las aulas y fuera de ellas, es decir, habitar en los escenarios escolares y en el mundo cotidiano de niños y jóvenes, a través de la escritura de los docentes. Como ocurre en quien investiga, tiene el poder de predecir lo que ocurre, sin que haya estado allí, y conjeturar lo que sobreviene si se procede de uno u otro modo en el espacio heterogéneo de las escuelas.

En todos los niveles educativos los docentes tendemos a repetir esquemas y modos de nombrar los fenómenos educativos, normalizando significados (*indisciplina, rendimiento académico, pereza para pensar, no leen, no escriben, no participan*…), sin embargo, en muchos de los análisis del maestro Jurado estos significados se ponen al revés al hacerlos sentir como extraños y no como normales. Entonces invita a la desautomatización de las regulaciones educativas para mirar los fenómenos desde otros ángulos y para ello insistirá en la autoformación de los docentes, con la lectura y la escritura y el monitoreo entre pares como se hace en la Red Lenguaje, de la que es coordinador nacional.

La lectura, la escritura, la oralidad y la escucha son fuentes de desarrollo del pensamiento, que los docentes tienen que vivenciar para comprender los intereses y las expectativas de los estudiantes, para leer, escribir y discutir con ellos. Jurado invita a asumir la academia en un permanente diálogo y no con los estereotipos de la enseñanza vertical. Su invitación se orienta hacia la construcción de nuevos conocimientos desde las necesidades y las preocupaciones de los estudiantes; estamos en los tiempos de los aprendizajes mutuos y no tanto en la enseñanza unilateral, añora en sus conferencias.

El maestro llega a la 'clase' con propuestas, espera de los estudiantes las suyas; unas y otras se elaboran de manera cooperativa, las desarrollan y las culminan: es lo que se observa en los libros y en las ponencias de los maestros y las maestras que participan en la Red, cuyas publicaciones tienen como antecedente la relación de ida y vuelta de los borradores hasta que la escritura puede defenderse sola. Desde tal perspectiva ese maestro se convierte en un sujeto que provoca los aprendizajes; el estudiante fortalece sus habilidades al aprender y se anima para comenzar cada vez un camino novedoso en el cual encontrará posibilidades para su desarrollo intelectual.

Para Jurado, no se trata simplemente de innovar por innovar, sino de superar formas y modelos, trascender las epistemologías sobre la enseñanza y propiciar la búsqueda de rutas, como la *Pedagogía por Proyectos*, apuntando a la construcción continua de la autonomía intelectual, tanto en los estudiantes como en los maestros. No hay otro modo de sentirnos 'libres' y desarrollar la auto estima y la identidad con lo que hacemos si no es a través de la negociación del sentido y de los acuerdos; para ello es determinante la lectura crítica, que converge y deviene del pensamiento crítico.

El enfoque socio-constructivista y socio-cultural sobre los aprendizajes subyace en los planteamientos de Jurado. Dichos enfoques en las aulas y en las familias posibilitan que los estudiantes puedan 'construir' los conocimientos que necesitan según los problemas que identifican. La escuela es entonces un puente entre la teoría y la práctica; el principio de lo invisible está mediado por la pedagogía de la incertidumbre; porque el ser humano siempre dependerá de imaginarios, de dudas y de interogantes que mueven el pensamiento hacia la búsqueda de respuestas, que a la vez conducirán a otras preguntas.

Este número de Entretextos, dedicado al trabajo intelectual de *Fabio Jurado Valencia*, es solo un pretexto para reconocer de manera pública su legado a la educación, a la pedagogía, a la evaluación y especialmente a las formas de aprender que él de manera acertada ha venido proponiendo.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 25-46
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7352466
Recibido: 15-06-2022 · Aceptado: 10-10-2022

¿Cómo trabajamos con los estudiantes y las familias y cómo se evaluó durante el confinamiento?

How do wey work with the studentsand familiesand how do you evaluaré during the pandemic?

Jüka wa"yataain namaa na ekirajaashiikana jee napüshi ¿jamüsü jüsakiria ju"utpünaa alechee antaka woumainru"u?

Ligia María Sánchez Castellón
https://orcid.org/0000-0003-0292-2722
licar56@gmail.com
Universidad del Magdalena, Colombia.
Docente tutora Programa Todos a Aprender -PTA-

Fabio Jurado Valencia
https://orcid.org/0000-0001-6923-3652
fdjuradov@unal.edu.co
Universidad Nacional, Colombia

Amanda Miguel Iguarán Jiménez
https://orcid.org/0000-0002-5658-6560
aiguaran@unimagdalena.edu.co
Universidad del Magdalena, Colombia

Emilce Beatriz Sánchez Castellón
https://orcid.org/0000-0002-0229-9806
esanchez@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

Resumen

Desde la Investigación-Acción, y con un carácter exploratorio, se compartieron relatos de experiencias pedagógicas llevadas a cabo durante la coyuntura del confinamiento preventivo y obligatorio ocasionado por el Covid19 en la perspectiva de reconocernos como maestros, de configurar y descubrir formas inéditas de hacer pedagogías desde lo propio en medio de vacilaciones y desconfianzas como las generadas por la pandemia. ¿Cómo se garantizó el derecho a la educación sin disponer de mayores condiciones ni recursos? ¿Desde lo vivido, qué alternativas pedagógicas pueden ser aplicables en la post pandemia? Las preguntas que nos ocupan apuntan a construir conocimiento y saber pedagógico en torno a cómo los maestros, las familias y los estudiantes afrontamos el reto de enseñar y aprender en medio de la adversidad e incertidumbre.

Palabras clave: confinamiento escolar, incertidumbre, investigación narrativa, pedagogías desde lo propio, saber pedagógico.

Abstract

From the Research-Action, and with an exploratory nature, accounts of pedagogical experiences carried out during the juncture of preventive and mandatory confinement caused by Covid19 were shared, from the perspective of recognizing ourselves as teachers, of configuring and discovering new ways of doing pedagogies from their own point of view amid vacillations and mistrust such as those generated by the pandemic. How was the right to education guaranteed without having better conditions or resources? From what has been experienced, what pedagogical alternatives can be applicable in the post-pandemic? The questions that concern us aim to build knowledge and pedagogical knowledge around how teachers, families and students face the challenge of teaching and learning in the midst of adversity and uncertainty.

Keywords: school confinement, pedagogies from their own point of view, uncertainty, narrative research, pedagogical knowledge.

Aküjia palitpütchiru'u

Jünainjee a'yatawaa kantanajaayaka jee kasanaayaka, aküjiraanüsü aküjalaa jünainjee ekirajawaa ainnakaa ju'utpüna sutta jutuma tü alechee antakaa jee jütapülia tü wopo'u asürünnakaa natuma jikiipu'ujana wanee mma, ji'ireeyaja ayatüin waya jünain ekirajaa, ji'ireeyaja e'iyata kasa eekai jeketüin julu'ujee wajua'ipa mayaasüjee nnojolüin weraajüin jia, jiale'eja ja'ujee ayuulikaa. ¿Jamüsü jukuyamajia naawain tepichi ji'ire atüjaa karaloutta, mayaasüje'e pounuwai jee nnojoluin ineerü? ¿wakua'ipalu'ujee, kasa ekiraajawaa wakua'ipalu'ujeejatü anaka jüpüla ashatünaa jüshikijee tü wanuluuka? Asakiraaka wa'yataaka anain joolu'u, jüpülajatü ajuyamajaa atüjalaa jee ju'unjiria ekirajawaa namaayalee natüjala wayuu ekirajuliikana, apüshiikana jee namaa na ekirajaashiikana tepichi, jamüin natujülee jee nekirajaaya ju'utpünaa müliaa jee ainkuwaa aa'in.

Pütchi katsüinsükat: Jüsürülia ekirajaayapülee, ekirajaa akua'ipalu'u, ainkuwaa aa'in, a'yatawaa anüikiru'u, atüjalaa.

Introducción

A raíz de la situación de pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2/ COVID-19, en 2020, un grupo de docentes del sector oficial del departamento del Magdalena y otros del Distrito Turístico, Cultural e Histórico (DTCH) de Santa Marta, incluida una institución del sector privado, se propusieron sacar adelante los procesos pedagógicos en medio de incertidumbres, inexperiencia y especialmente temores[1].

En el quehacer pedagógico los docentes usualmente acopiamos información relacionada con las prácticas, los estudiantes, familias, contextos, saberes y sus formas de aprender, a partir de las experiencias propias y de otros. Sin embargo, algunas por lo general se reducen a anécdotas que surgen en los intercambios entre docentes, en las jornadas pedagógicas, o como apuntes, notas, datos o registros que reposan en los

[1] Ana Judith Insignares Castilla, Carmen Celina Quintero, Bertha Charris Olivos, Antonio Escobar Camargo, Rubiela Arroyave Yara, Yenny Marcela Aristizábal, Alba Luz Durán Estrada, Isaura Arquez Bermúdez, Fernando Antonio Sánchez Castellón, Liliam Guevara Torres, Margarita Robles de Maldonado, Rebeca González San Juan,

cuadernos de trabajo. La información se ancla año tras año y se va olvidando en medio de la rutina escolar. Si ellas fuesen objeto de reflexión, análisis y resignificación seguramente serían acervos de saber pedagógico y de nuevos caminos a emprender frente a tantos dilemas e interrogantes que cualquier maestro suele tener por más experiencia y títulos que haya acumulado a lo largo de su ejercicio profesional.

Algunos antecedentes relacionados con este artículo se pueden rastrear en las experiencias de los maestros de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, en el portal de esta organización no gubernamental (https://www.lenguaje.red). Coherentes con las características del aprendizaje como una actividad social, estos maestros han adoptado formas organizativas en grupos que constituyen Nodos diseminados en distintas regiones del país; a su vez esta Red hace parte de la Red latinoamericana con el mismo nombre, en la que participan Argentina, Brasil, Chile, Perú y México. Una de sus características es la autoformación en equipo y el trabajo con proyectos en los distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, media y superior).

Desde marzo de 2020 repentinamente hubo que cambiar las regulaciones pedagógicas de la presencialidad hacia las pedagogías vinculadas con la educación remota. La incertidumbre se intensificó al reconocer que la escuela no contaba con recursos tecnológicos ni la formación o los referentes para continuar la educación desde las residencias. La situación crítica fue más aguda en el grado de transición (único grado de preescolar en el sector público en Colombia), porque los niños habían tenido su primer contacto con la escuela dos meses antes de la pandemia.

Una docente del grado transición, conmovida frente a la situación, relata que un niño le preguntaba: "seño, cómo es mi escuela*"*. Igualmente afrontamos el dilema sobre cómo llevar a cabo de manera fluida los procesos pedagógicos con los estudiantes de la básica y los grados 10 y 11. El reto ha llevado a que los actores educativos asuman la necesidad de construir registros a partir de las propias realidades y contextos socioeconómicos, geográficos, ideológicos, culturales que den cuenta de iniciativas, aciertos, errores y visiones. Proporcionar un legado pedagógico a las nuevas generaciones, documentar un capítulo de la historia de la pedagogía en Colombia y el Caribe colombiano en el período de la pandemia, es un compromiso.

La intencionalidad del estudio

El proceso de indagación tuvo como horizonte comprender el complejo mundo de la experiencia humana desde la perspectiva de los docentes, en este caso la educación en pandemia a causa del Covid19. Se adopta aquí una perspectiva holística al analizar las situaciones en el contexto educativo para encontrar respuestas a las preguntas objeto de estudio, las cuales se centran en la experiencia del maestro como sujeto social.

Unidades de análisis

Se seleccionaron doce (12) relatos orales con sus correspondientes transcripciones escritas. El análisis del corpus propició la selección de fragmentos que muestran cómo se ha trabajado y evaluado en la coyuntura del confinamiento. En la perspectiva expuesta se identificó un grupo de docentes, quienes fueron escogidos por cuestiones prácticas: facilidad de contacto, disposición, interés, capacidad de gestión, perfil de colaborador (Hernández, Fernández & Baptista, 2016) y se les planteó la idea y propósito de este trabajo. Se formularon dos preguntas a manera de entrevista semi estructurada y se les solicitó elaborar relatos orales y escritos sobre las experiencias para identificar cómo estaban trabajando con los estudiantes y cómo evaluaban en la coyuntura del confinamiento preventivo y obligatorio. El grupo participante estuvo integrado por seis (6) docentes tutores del Programa Todos a Aprender (PTA[2]), dos (2) de primaria, dos (2) de bachillerato, un directivo docente de una institución oficial y un directivo docente de una institución privada[3], que ofrece el servicio educativo en un sector popular de la ciudad auspiciado por una Fundación (cfr. tabla 1).

Tabla 1.

Rol de los Participantes —Voces que narran las experiencias—

Docente Tutor PTA	Docentes de aula	Directivo Docente
6	Primaria: 2 Secundaria: 2	2

Fuente: elaboración propia

En total se reunieron doce (12) experiencias, desarrolladas en diez (10) instituciones (cfr. tabla 2):

Tabla 2.

Caracterización de las instituciones participantes.

INSTITUCIONES PARTICIPANTES – Total				**10**
Experiencias relatadas – Total				**12**
Experiencias Áreas	**Distrital oficial**	**Distrital privado**	**Departamental oficial**	**TOTAL**
Urbana	7	1	0	8
Rural	2	0	2	4
Total	**9**	**1**	**2**	**12**

Fuente: elaboración propia.

[2] Programa Todos a Aprender, direccionado, coordinado y financiado por el Ministerio de Educación Nacional en las pruebas externas (Saber 3o y 5o.) de la ciudad que se resistían, a aprender a leer y a escribir. Consiste en acompañar *in situ* a grupos de docentes que laboran en instituciones educativas que no muestran los resultados esperados en las pruebas externas (decir cuáles son estas pruebas). Los docentes que acompañan los procesos se han destacado por su actitud innovadora.

[3] Instituto Midia Leonor Castellón de Sánchez, con Misión y Visión de carácter humanista; despliega sus funciones en un sector popular del Distrito Histórico y Turístico de Santa Marta. Fundada por iniciativa de la maestra Midia (q.e.p.d.), por el deseo de sacar adelante a niños habitantes de un sector deprimido de la ciudad que se resistían a aprender a leer y a escribir.

Sobre los instrumentos

A través de la incorporación de la conversación y la entrevista semi estructurada se estableció un diálogo con los participantes para conocer, rastrear y aclarar aspectos relacionados con la práctica pedagógica durante la pandemia. Por las circunstancias de distanciamiento preventivo, la recolección de la información se llevó a cabo mediante instrumentos como correos electrónicos, teléfonos, video-llamadas y por sistema de mensajería como el WhatsApp; se transcribieron cada una de las intervenciones de los participantes.

El procedimiento

Inicialmente se solicitó a los docentes seleccionados por medio de correo electrónico la participación en una entrevista semi - estructurada y para llevarla a cabo se compartió con ellos un consentimiento informado. Algunos participantes enviaron sus entrevistas a los correos electrónicos, otros por sistema de mensajería como el WhatsApp, video chat o llamadas telefónicas, las cuales fueron grabadas previa autorización de los participantes y luego transcritas; se recolectó la información y se sistematizó en un archivo para ser analizado y procesado por medio del software Atlas ti. Posteriormente se examinaron los registros, se estructuraron los resultados y se construyeron las conclusiones del estudio.

Resultados

Con respecto a la primera pregunta**:**

1. ¿Cómo se ha trabajado con los estudiantes durante el confinamiento preventivo obligatorio debido a la pandemia por Covid19?

Los conceptos más recurrentes se agrupan en categorías referidas a las búsquedas y elaboraciones de los participantes para encontrar alternativas a la problemática en términos de *adaptación de los espacios de aprendizaje:* antes presenciales, ahora demandantes del distanciamiento social, considerando las a*decuaciones curriculares* en el marco de la *flexibilidad*, las *estrategias pedagógicas*, el *seguimiento a los aprendizajes*, y el surgimiento de *comunidades de solidaridad y trabajo cooperativo*. En los relatos también se hace alusión a la necesidad de más docentes, a la debilidad en el manejo de las TIC, las dificultades para comprender el fenómeno de la salubridad en el confinamiento, al número minoritario de docentes con competencias en las TIC, al deseo de los docentes de recibir formación pertinente y adecuada a las características de la época, a las carencias en infraestructura y recursos educativos y a la necesidad de trabajar en equipo.

1.1. Sobre la adaptación de los espacios de aprendizaje al nuevo contexto educativo

El primer paso que dieron las instituciones para adaptarse a las circunstancias adversas de salubridad fue identificar las herramientas tecnológicas disponibles, tanto a nivel de la escuela como de los hogares, así como su estado; seguido a ello, realizaron el análisis de las implicaciones pedagógicas que la realidad identificada imponía a la educación. Los recursos, que en la mayoría de los casos fueron escasos, constituyó la base para la toma de decisiones y el emprendimiento de la ruta pedagógica tanto de la zona urbana como de la zona rural; así se registra:

> P3: De manera general se sabía que la institución no contaba con conectividad, antes de emprender cualquier acción pedagógica era necesario hacer un 'diagnóstico' de dichas condiciones y de los recursos tecnológicos disponibles en las familias de la institución.
>
> P5: Una vez iniciado el confinamiento preventivo obligatorio a causa de la pandemia 2020, situación que imponía el aprendizaje remoto mediado por TIC, se aplicó a los padres de familia de la institución una encuesta, la cual mostró que la mayoría de los estudiantes no contaban con los dispositivos y la conectividad necesaria para trabajar de manera sincrónica; entonces, institucionalmente se decidió hacerlo de forma asincrónica, dando la oportunidad a cada estudiante de trabajar a su ritmo y en la medida de sus posibilidades.
>
> P9: Iniciando el confinamiento, en la Institución se aplicó una encuesta a las familias para conocer con qué recursos contaba la comunidad educativa para el trabajo remoto; la mayoría respondió que no tenían conexión a internet.

La institución de carácter privado hace referencia a su estrategia:

> P12: …La institución trazó un horizonte fiel a los principios, valores y propósitos misionales que orientan el PEI. Con base en ello, se tomó la decisión de desarrollar estrategias que estuvieran mediadas por las TIC atendiendo particularidades propias de la heterogeneidad de la población matriculada… buscamos alternativas que ayudaran a continuar trabajando con todos, sin excepciones. En las reuniones, cada docente exponía situaciones particulares que se presentaban en su grupo, y entre todos se buscaban las soluciones para ajustarse a los nuevos requerimientos y asegurar la permanencia y estímulo a los estudiantes.

En otra institución se destaca que:

> P8: El proceso de adaptación a la nueva metodología con mediaciones tecnológicas, TIC, fue complicado y demasiado lento. Aproximadamente se conectaban a las clases remotas el 30% o menos (entre 9 y 14 estudiantes, o dos o tres por día, por asignatura), esto debido a la falta de aparatos electrónicos o de conectividad en sus hogares.

> P10: Un gran porcentaje de los docentes (40% aproximadamente) no tiene el dominio de la tecnología; cerca del 35% de los estudiantes no dispone de herramientas tecnológicas ni de internet; sin embargo, muchos docentes manejan muy bien las herramientas tecnológicas citadas, lo cual es una ventaja porque pueden ser multiplicadores de estos conocimientos con sus compañeros.

A partir de cada realidad, tanto las instituciones que se veían más amenazadas por la falta de infraestructura tecnológica, como aquellas que tenían un porcentaje mayor de posibilidades, tuvieron que realizar la adaptación *de los espacios pedagógicos* y *las adecuaciones curriculares* para promover el aprendizaje remoto moviéndose en dos escenarios: sincrónicos y asincrónicos.

Escenarios Sincrónicos. Posibilitaron actividades a través de medios digitales con una comunicación directa a través de texto, audio o video, entre participantes conectados simultáneamente.

En el caso de las instituciones que hacen parte de este estudio las interacciones pedagógicas se caracterizaron por el empleo de las aplicaciones de mensajería como el *WhatsApp*; se trata de la herramienta más utilizada desde el inicio del confinamiento por su popularidad y versatilidad para envío y recepción de mensajes cortos, audios, fotos, videos, entre otros:

> P6: Desde el inicio de la pandemia en marzo de 2020, los maestros de transición y básica primaria desarrollaron el trabajo pedagógico con los estudiantes de forma asincrónica a través de las guías de aprendizaje, y de forma sincrónica a través del Whatsapp. Sin embargo, no todos los estudiantes pudieron acceder a las guías físicas debido a que el colegio destinó un día y hora específica a la semana para su entrega. Teniendo en cuenta que se generaban aglomeraciones y se exponían a multas por incumplir con la medida del pico y cédula establecida en la ciudad, los padres y/o acompañantes optaron por trabajar las guías con los niños en forma digital, solicitando a los docentes se las compartieran vía WhatsApp. Tal fue el compromiso y deseo de superar las dificultades de acceso al conocimiento, que los estudiantes transcribían las actividades del dispositivo al cuaderno de acuerdo con la disponibilidad y compromiso de cada uno.

También utilizaron plataformas:

> P12: Algunos docentes se conectaban diariamente a través de Google Meet, realizaban videoconferencias dando explicaciones, modelando procesos, aclarando dudas y realizando actividades con los textos que venían manejando en el respectivo grado.

En general, los maestros emplearon las llamadas, el correo electrónico, las video-llamadas por celular, ya en 2021 la mayoría fortaleció el uso de plataformas -Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, etc.-. A través de estos medios, los maestros empezaron a aprender por sí mismos el manejo de las tecnologías guiados por la necesidad de incursionar en este campo, de transformar y experimentar nuevos escenarios compartiendo los contenidos de aprendizajes en formatos Word, Excel,

Power Point y otros, poco comunes en la educación preescolar, básica y media presencial.

Para llevar a cabo la adaptación de los espacios de aprendizajes se destaca el papel de los docentes, sabedores del rol fundamental que jugaba la familia, le dieron prioridad organizando los encuentros sincrónicos en los horarios más favorables para ellos, de modo que pudieran acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje en casa. Es un aporte significativo en términos de incorporación de la voz de la familia en el trabajo cooperativo, que implica la formación de manera mancomunada escuela-hogar, ahora confinados por la pandemia. Al respecto, una de las docentes tutoras señala:

> P1: Los docentes organizaron las reuniones sincrónicas utilizando diversas plataformas en el horario más conveniente para las familias, escogieron la jornada de la tarde, después de terminar sus faenas.

Escenarios Asincrónicos Online y Offline. Es decir, aquellas en las que la comunicación se realiza sin que los participantes estén conectados simultáneamente. Uno de los beneficios que presenta este entorno es la oportunidad de acceso a la información siempre que se necesite, es la misma que se encuentra en formatos (videos, guías análogas, link) para descargar videos, portafolios de trabajo suministrados a través de medios web: páginas web, e-mail u otro medio virtual:

> P12. Las ilustraciones en power point en todas las áreas, permitieron el desarrollo de las temáticas y se convirtieron en oportunidad de transformación de los procesos pedagógicos.
>
> P4: Uno de los primeros recursos promovidos desde la gestión directiva de la institución, fue el fortalecimiento de la página institucional http://www.institutomagdalena.edu.co/, con el propósito de publicar actividades, horarios, tiempos, cursos, docentes con sus respectivos correos electrónicos; además, encontramos el Aula Virtual, un medio web asincrónico, allí los estudiantes pueden consultar a diario, el contenido temático por áreas y grados.

Esta institución fue escogida en 2021 por el Programa *Gobierno Digital* como un caso exitoso, destacada por el manejo y gestión de su sitio web. A ese respecto, informó el señor rector lo siguiente:

> El Ministerio de las TIC nos ha elegido como invitados especiales a este evento al considerar que somos referente nacional en el aprovechamiento de nuestro sitio web durante la pandemia. Pueden seguir el evento a través del canal de YouTube del Ministerio de las TIC. Será un taller de capacitación para las entidades públicas que usan la estrategia gov.co y nosotros hemos sido elegidos para compartir nuestra experiencia (Mensaje vía WhatsApp, junio 23/2021).

En otros casos, se reconoce que durante 2020 los docentes no trabajaron con plataformas digitales como soporte de clases virtuales:

> P6: Básicamente trabajaron con video-llamadas, mensajes de voz, algún audio cuento, llamadas telefónicas, toda vez que la gran mayoría de los padres son de

> escasos recursos y carecían de conectividad a internet lo que imposibilitó conectarse a dichas plataformas. El WhatsApp, fue el medio más empleado por ellos, ya fuera porque lo recibían de forma gratuita o porque consumían menos datos, conectados por medio de otra aplicación.

Lo anterior se confirma con lo anotado por la siguiente participante de una institución de la zona rural:

> P7: El trabajo con mis estudiantes en la coyuntura del confinamiento ha sido complejo a causa de las múltiples necesidades que existen en la vereda Tierra Nueva; la falta de conectividad a internet y la deficiencia de la señal de celular han sido los factores principales para que la precariedad de las condiciones de vida reinantes allí, sea más notoria e incida negativamente en la estrategia de aprendizaje en casa. Como maestra me veo muy limitada para establecer comunicación con mis estudiantes; más que con ellos, me comunico escasamente con algunas familias; esto es posible a través de la aplicación de WhatsApp, sólo cuando ellas tienen el recurso para recargar datos y la ubicación precisa para obtener señal.

1.2. Adecuaciones curriculares

En el horizonte de lograr ajustes curriculares pertinentes aparecen, tanto en el contexto urbano como en el rural, equipos de docentes con iniciativas que buscan alternativas pedagógicas con el deseo de trabajar proyectos transversales como se muestra a continuación:

En el contexto rural de una institución etnoeducativa, los primeros momentos en 2020 fueron caracterizados de la siguiente manera:

> P2: Entre los ajustes para asumir el aprendizaje en casa se incluyeron actividades de recreación, arte, momentos de relatos en familia y la incorporación de algunas canciones infantiles que los niños, especialmente los de transición, solían cantar durante la presencialidad, esto con el propósito de recordar esos tiempos de educación escolar. También, se brindaron orientaciones para promover entre los estudiantes las consultas constantes entre los mayores, para saber por ejemplo, cómo se podía escribir determinada palabra u otro tema de interés o de aprendizaje. Las guías contextualizadas de aprendizaje incluían instrucciones en lengua materna y orientaciones que propiciaban el acompañamiento de los hermanos que cursaban grados superiores o de los padres que sabían leer en lengua materna…

En 2021 esta misma institución reconoce que da otro paso:

> P2: A finales de 2020 se aprobó el diseño de un módulo pedagógico alternativo de nivelación y desarrollo académico que tuviera carácter integral y articulado transversalizando las actividades desde lo cultural y contextual. Para ello se planteó la metodología de la indagación, la consulta y el diálogo permanente buscando que los niños pudieran compartir espacios con los miembros de sus

> familias o de la comunidad, de manera que, desde la educación, estar en casa cobrara significado para todos.

Y se avizora en esta institución el compromiso, no solo desde el deber, sino desde el querer brindar una formación íntegra a sus estudiantes, tomando conciencia de sus raíces y de la pedagogía comprometida con los pueblos y grupos sociales que han sido históricamente sometidos, pedagogía que lleva años aportando desde lo propio, que mira y observa su entorno, como lo plantearan Freinet (1969) y Freire (1970), para recuperar los saberes y conocimientos que han sido suprimidos en nuestra sociedad:

> P2: Cada uno de estos aspectos pedagógicos, culturales y tecnológicos ha llevado al equipo docente a comprender que la existencia de situaciones difíciles hace posible los desafíos pedagógicos para instituciones como la Etnoeducativa Distrital de Mulkwakungui. Desafíos para fortalecer lo pedagógico desde lo contextual, el entorno, y la inclusión de nuevas tecnologías para aprender desde la indagación, el diálogo de saberes, la valoración de la cultura y de la identidad, desde una pedagogía liberadora que concibe la naturaleza, los recursos del medio -hojas, piedras, semillas, arboles, cultivos sagrados y el mismo pueblo-, mediante los cuales los niños construyen conocimientos, potencian habilidades comunicativas y cognitivas. El reto, en la alternancia o en la presencialidad es continuar con la dinámica pedagógica desde lo propio para que los estudiantes sean agentes activos del cambio a partir de sus procesos de aprendizaje.

En el sector urbano se destaca la iniciativa de una de las instituciones apoyada por el PTA que, en 2021, se encuentra trabajando tres proyectos desde una perspectiva considerada por ellos como transversal*:*

> P10: … **Construyendo mi Felicidad.** Su objetivo es generar prácticas pedagógicas que propicien el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de competencias en los estudiantes, utilizando la lúdica, el emprendimiento, el arte y la reflexión como medio de expresión para que incorporen en su cotidianidad el ejercicio de principios y valores. **Avancemos Camilistas**: Proyecto para el fortalecimiento de las competencias comunicativas. **Vive Tu Biblioteca Escolar:** Fortalecer la capacidad de la Institución para desarrollar procesos de lectura, escritura y oralidad con los niños, niñas y adolescentes, mediante la creación, implementación o fortalecimiento de la biblioteca escolar y de proyectos transversales de lectura, escritura y oralidad.

Otros registros muestran:

> P3: Los ajustes al Plan de estudio se han llevado a cabo a partir de la identificación y priorización de los aprendizajes pertinentes con el propósito de continuar apoyando el proceso educativo mediante la articulación de las diversas áreas, lo que implica adecuar las actividades que se ofrecen en las respectivas guías que desarrollan los estudiantes. A partir del trabajo realizado el año anterior, los maestros tomaron la determinación de integrar las áreas en una misma guía, buscando potenciar la secuencialidad de los aprendizajes y mejorar la enseñanza.

> P1: Por directrices de la Secretaria de Educación, acogidas por los directivos de la IED San José de Pueblo Viejo, el PTA orientó a los docentes en la elaboración de guías integradas que incluyen las áreas fundamentales y la elaboración de podcast como parte del proceso de acompañamiento pedagógico.

Se advierte en el imaginario escolar la conciencia en torno a la búsqueda de la pertinencia curricular, lo que requiere necesariamente de la flexibilización (Torres, 1994) como una estrategia que evita fracturar y atomizar el conocimiento escolar, cuestionándolo y potenciándolo, aspecto esencial en las reflexiones que realizan las instituciones educativas como tarea de carácter continuo, que obliga a múltiples análisis y toma de decisiones. Se advierten en estos esfuerzos ciertos quiebres que obedecen a la falta de estrategias organizativas del conocimiento, a los vacíos conceptuales que a su vez dan origen a problemas en la práctica y al predominio de las pedagogías visibles, en contraste con las invisibles, según Bernstein (1985).

El imaginario del maestro le hace percibir la integración curricular como un trabajo agobiante y por eso más temprano que tarde regresa al currículo agregado (Bernstein, 1985) como una sombra o fantasma que lo acompaña; en la cultura escolar se asume que el modelo de currículo válido es el de las taxonomías o parcelas. Sin embargo, el problema es otro: la ausencia del trabajo en equipo, fundamental en la integración curricular; fluye adecuadamente si hay acuerdos entre los miembros de la comunidad académica en torno a los proyectos (o los centros de interés), las pedagogías y la evaluación. Ello implica que el maestro se comprometa con el estudio, como lo hacen los profesionales en los diversos campos (medicina, ingeniería, sociología, derecho…) para identificar alternativas a los problemas propios de la profesión, con la interacción en redes y asociaciones. Estudiar presupone volver sobre las fuentes clásicas del campo (el de la educación y la pedagogía), esto es, a los autores que de algún modo fueron objeto de reflexión en la universidad: Vigotsky (1986), Piaget (1967, 1971), Bruner (1975) y Gardner (1988), entre otros. No son fuentes que ofrecen métodos prediseñados sino fuentes que proporcionan señales sobre los métodos que los maestros mismos han de construir según sean los perfiles sociales de los estudiantes y sus familias: son los maestros como intelectuales (Giroux, 1990).

En la perspectiva de la flexibilidad curricular también habría que rastrear las experiencias que dieron lugar a la Pedagogía por Proyectos hacia los inicios del siglo XX (Dewey, 1989 [1910]; Kilpatrick, 1918) en el marco del Movimiento Pedagógico de Escuela Nueva o Educación Nueva, en la que también se inscriben las obras de los europeos Decroly (1927), Montessori (1967), Not (1992) y Jolibert (1991). En 2019 la Red de Lenguaje publicó el libro *La pedagogía por proyectos, visiones y trayectorias*, que recoge algunos de los trabajos de Jean Vassileff, Jean Pierre Boutinet y Catherine Reverdy, con la traducción de Rodríguez, Pinilla, Bojacá, Morales y Jaimes, cofundadoras de la Red. Si las escuelas se apoyaran en estas fuentes, en el horizonte de autores como los mencionados, y en las experiencias nacionales como las desarrolladas por las maestras de la Red de Lenguaje, la vieja aspiración de lograr la transversalidad y la integración curricular podría ser realizable.

1.3. Estrategias Pedagógicas y Seguimiento a Procesos de Aprendizaje

Atendiendo a las particularidades de las instituciones, una docente de primer grado expresa:

> P12: Teniendo en cuenta que inicialmente algunos padres de familias manifestaron que se les dificultaba conectar a los niños a videoconferencias todos los días y a la misma hora, decidí grabar las explicaciones de los temas; esa fue mi mejor decisión. En las mañanas enviaba el video con la explicación y las actividades a desarrollar; posteriormente, los padres de familia según su disposición y tiempo, enviaban a mi WhatsApp fotos o videos de las actividades resueltas. En la última semana (de junio 2020) realicé videos conferencias por la plataforma zoom; durante ese encuentro explicaba el tema, desarrollábamos las actividades y asignaba algunas otras. Así mismo, inicié con la plataforma liveworksheets, la cual cuenta con fichas interactivas para los niños. Uno de ellos no podía conectarse en las mañanas, por lo que me conectaba con él en las tardes.

Los docentes aluden de manera reiterada a las guías elaboradas por ellos mismos, considerándolas como la principal herramienta en el aprendizaje en casa, guías físicas o mediadas por TIC, en las cuales incorporan hipervínculos a videos y link relacionados con el objeto de estudio; se invitó también a acceder a otros materiales como las *Cápsulas de Colombia Aprende,* el Programa *El Profe en Casa, Retos para Gigantes*, en el portal del MEN; todo ello en la búsqueda de ofrecer múltiples alternativas para enriquecer la experiencia de aprendizaje en casa y el respectivo proceso de seguimiento:

> P5: La dinámica desarrollada en 2020 consistió en poner a disposición de los estudiantes y sus familias, los lunes, en la página institucional -Aula Virtual-, una guía de trabajo por cada una de las asignaturas básicas (matemáticas, castellano, sociales y naturales). El estudiante las resolvía durante la semana y una vez terminadas las enviaba al correo institucional de su docente para que fueran retroalimentadas. Adicionalmente, se suministraban videos o imágenes que ayudaban a profundizar y clarificar lo presentado en la guía.

> P7: Con toda certeza, sé que en estos momentos habrá estudiantes desarrollando las actividades encontradas en los libros **Retos para gigantes**, entregados por la rectora de la institución. Soy consciente que existe un gran número de niños (as) que no han empezado a realizar ninguna actividad, por las razones expuestas por las madres de familia (falta de conectividad, de equipos celulares, de fluido eléctrico, etc.). Este panorama preocupa, porque el proceso de aprendizaje ha tomado un rumbo distinto; los educandos pueden estar incurriendo en retrocesos.

De manera estratégica aparece la figura del *Mensajero pedagógico*, que se traslada a un lugar determinado para dejar las guías de auto aprendizaje, las mismas serán recogidas por las familias o los propios estudiantes. El *Mensajero pedagógico* puede ser un maestro, directivo docente o miembro de la comunidad con espíritu de colaboración encargado de llevar y recoger material como guías de autoaprendizaje:

> P2: ...Fue necesario reunir a las autoridades para buscar alternativas durante el confinamiento, atendiendo las orientaciones emanadas del MEN. Ante esas circunstancias, un profesor indígena manifestó que él podría caminar hasta donde estuvieran los estudiantes de las comunidades más alejadas para llevar las guías y orientar a los padres sobre las actividades y el tiempo que tenían los niños para desarrollarlas y devolverlas a la escuela. De este modo surgió la figura del «**mensajero pedagógico».**

El arquetipo del mensajero que corre kilómetros para entregar los mensajes, propio de las comunidades antiguas, grecolatinas y prehispánicas, es recuperado durante la pandemia para mantener viva la escuela. En algunos lugares se utilizó el perifoneo por las calles como medio de información para que las familias se acercaran a un determinado lugar a recibir las guías. Vale reconocer también la solidaridad de los agentes educativos y de quienes hacen parte de organismos protectores:

> P1: Una vez elaboradas y realimentadas las guías, se fueron remitiendo al directivo docente (DD), quien se encargó de la reproducción y envío a los estudiantes a través de los mensajeros pedagógicos, personas que forman parte de entidades aliadas como la Defensa Civil, organismo que cumple con los protocolos de bioseguridad (tapabocas, guantes, lentes y vestuario adecuado).

Sin embargo, en el logro de los propósitos del seguimiento a los aprendizajes los inconvenientes fueron una constante en el día a día:

> P6: Las guías físicas que retornaron a la institución fueron las de aquellos estudiantes cuyos padres informaron no tener un teléfono celular que permitiera que sus hijos se conectaran a las clases y/ o pudieran enviar evidencias fotográficas de las actividades realizadas. Sin embargo, estas guías que retornaron a la institución no llegaron a manos de los docentes, pues no había una logística institucional que permita redireccionarlas a cada docente; por tanto, no fue posible que el estudiante recibiera realimentación o un seguimiento frente al proceso de aprendizaje reportado en la guía física.

En cuanto a la retroalimentación, se señala que:

> P2: El proceso de realimentación se llevó a cabo con muchas dificultades y solo fue posible para una minoría. Muchos niños no devolvían las guías porque no comprendían las actividades o éstas quedaban inconclusas; en el proceso de transporte de ida o de regreso algunas se deterioraban, se mojaban por la lluvia o se perdían.

En las entrevistas se reconoció que el trabajo con guías en el distanciamiento social representa para los estudiantes un esfuerzo mayor al no tener al lado a un docente que brinde retroalimentación; esa situación se notó cuando los estudiantes indígenas de una institución manifestaban:

> P2: "Aquí nadie se ha contagiado, entonces por qué los profes no vienen a trabajar a la escuela como antes". "Yo no soy capaz de trabajar las actividades

> solo, para eso están los docentes, deben subir y quedarse aquí todo el tiempo, porque ellos tienen que enseñar en las aulas".
>
> P9: Los niños hacen grandes esfuerzos, les cuesta mucho lidiar con las guías y adaptarse al aprendizaje en casa. La mayoría dice que prefiere ir al colegio, quieren regresar a las aulas, encontrarse con sus compañeros y no estudiar en casa. Los padres también, para trabajar tranquilos.

Igualmente, se reconoce que los docentes durante este tiempo también han experimentado situaciones de intranquilidad y zozobra, sin contar que en 2021 la situación por contagios se recrudeció:

> P2: esta situación generó desosiego: en los estudiantes, al no poder asistir a la escuela; y en los docentes, quienes al no contar con las herramientas necesarias para realizar el acompañamiento de acuerdo con las orientaciones del MEN, sentían angustia y ansiedad al encontrarse limitados para ejercer su rol como orientadores.

Las familias de los estudiantes, en medio de sus limitaciones y estando más cerca a los cascos urbanos, por lo menos contaban con teléfono o WhatsApp para comunicarse con el docente solicitando explicaciones adicionales para el desarrollo de las actividades. Las percepciones positivas en relación con el seguimiento al proceso de aprendizaje también fue notorio:

> P12: Me siento muy contento por la disposición que ellos (los estudiantes) demostraron para desarrollar las actividades; no hubo negativa, por el contrario, buena actitud para cumplir con sus responsabilidades, incluso en organizaciones para fechas especiales en la institución.

Más allá de los aspectos señalados por maestros y maestras también habría que preguntarse por las especificidades de las guías, en cuanto al carácter innovador que demanda la educación remota. De acuerdo con lo observado y aunque en las narrativas se evita caracterizar las guías, en general prevalece la actividad escolar propia de la presencialidad, con cuestionarios cuyas respuestas están en un determinado lugar; el riesgo de estas actividades es caer en lecturas y escrituras estereotipadas, cuando precisamente el distanciamiento social y el aprendizaje en casa son los escenarios más propicios para la escritura autentica, muchas veces esquiva en la escuela tradicional.

El problema del discurso estereotipado en la educación se agudiza en el confinamiento porque con antelación en el sistema presencial prevalecen los enfoques prescriptivos frente a la lectura y la escritura. Además, porque el acceso a la cultura letrada de parte de las familias es casi inexistente. Asimismo, elaborar con premura cuatro guías semanales o quincenales y retroalimentar los trabajos en formatos de imágenes con anomalías técnicas porque son tomadas con herramientas digitales de muchas limitaciones converge en cansancio mental de estudiantes y de docentes.

El asunto del aprendizaje en casa mediado por las guías hace sentir la necesidad de revisar cómo se mejora la relación con los textos y la formación en el horizonte del aprendizaje autónomo, independientemente del ambiente sincrónico o asincrónico en

el que se ofrezcan las guías; incluso, si se quiere trabajar con proyectos habría que cambiar la palabra guía, cargada de connotaciones instruccionales verticales, por enunciados como "*Dispositivos de trabajo para la indagación*" o "*Informes de lo observado respecto a lo leído*".

Un compromiso fundamental es promover con los docentes el análisis de las guías de autoaprendizaje: su estructura, su lenguaje, su contenido y el concepto que se tiene de "guía integrada" para tomar decisiones al respecto. Si como señala Freire (1989) en *Las consideraciones del arte de estudiar*, la educación bancaria no estimula la disciplina intelectual, habrá que revisar si lo que se pretende con la guía propicia en el estudiante el reto a recrearse como sujeto o, al contrario, estar en la inercia y asumirse como recipiente que se llena de contenidos.

En esencia, el material pedagógico destinado al estudiante tiene que provocar actitud crítica frente al mundo y al conocimiento: curiosidad, búsqueda, preguntas, perfilando así la formación de lectores reflexivos, críticos, lo que implica trabajar con los textos: el texto nos envía a otros textos en la dinámica de salir y entrar de nuevo al texto para comprender y alegar, proceso en el cual se reconocen las voces ajenas que hablan en las estructuras profundas de los discursos. Todo esto requiere tiempo y formación para el maestro, quien se ve muchas veces agobiado por las aulas masificadas, sin las condiciones pedagógicas y los textos adecuados; habría mejores resultados si por lo menos los textos que se entregaran a las escuelas respondieran a las expectativas de los estudiantes y de los docentes para promover así la formación de lectores con pensamiento crítico.

1.4. Comunidades de solidaridad y trabajo cooperativo

Los docentes dan cuenta que en medio de esas circunstancias emergió el valor de la *solidaridad*: maestros, amigos y vecinos dieron ánimo, facilitaron dispositivos móviles a aquellos estudiantes que no tenían cómo enviar a sus maestros las actividades de aprendizaje. Se resalta la apertura mostrada para atender y orientar a quienes por diversas circunstancias no podían cumplir con los horarios y tiempos acordados:

> P9: Muchos padres recargaban sus celulares para tener datos. Sin embargo, hubo casos en que esto no fue posible por falta de dinero. A manera de ejemplo, un niño solo podía enviar su trabajo a las siete de la noche, hora en que una vecina le prestaba el celular para que él pudiera cumplir con su deber; a esa hora su docente lo atendía.

Los docentes extendieron sus horarios laborales para recibir a cualquier hora trabajos, llamadas, mensajes, fotos, videos, preguntas, excusas, lamentaciones, reclamos, quejas, agradecimientos. Ellos flexibilizaron sus tiempos y atienden de manera individualizada a sus estudiantes.

> P12: Se abrieron espacios personalizados para atender situaciones como el caso de una niña que no se podía conectar todos los días por Google Meet, debido a que sus padres trabajaban y no tenía acceso al internet en casa. Ella realizaba las

> actividades en la plataforma de Classroom y los sábados se conectaba por videollamada, espacio en el cual se le aclaraban las dudas que tenía.

Los docentes brindaron apoyo afectivo y socioemocional y no solo se preocuparon por los contenidos propios del currículo:

> P8: En las interacciones mediadas por las TIC siempre estuve abierto a espacios que permitieran a los estudiantes expresarse a través de la música, cantos y diálogos. Esto servía de motivación para la siguiente clase. También vinculé en el diálogo a los padres de familia; los invité a estar presentes en las clases. Es decir, ya no eran solo los estudiantes, sino sus padres o acompañantes quienes hacían parte del grupo que estaba recibiendo mis orientaciones académicas.

> P1: Los docentes idearon formas para establecer vínculos con las familias a quienes no fue posible contactar al inicio de 2020. Esto se logró gracias a la generosidad de los padres que cuentan con la posibilidad de internet y equipos de cómputo en sus hogares permitiendo el acceso de quienes no disponían de tecnologías. Por su parte, los maestros acondicionaron y ambientaron en sus modestas viviendas espacios como aula de clase para dar las orientaciones pertinentes sobre el desarrollo de las guías. La comunidad del corregimiento de Tasajera perteneciente al municipio de Pueblo Viejo, se vio afectada por la explosión del carro cisterna el 06/07/2020 que dejó 45 víctimas y 29 sobrevivientes, recibió inicialmente asistencia médica para atender a los heridos, ayuda a las familias para el traslado a clínicas, hospitales y atender los eventos fúnebres de sus seres queridos, así como apoyos alimenticios por parte de la alcaldía del municipio de Ciénaga, departamento del Magdalena y de la comunidad en general. En diciembre de 2020, los docentes de este corregimiento se solidarizaron con los afectados; reunieron y realizaron una colecta para llevarles detalles y una cena a los niños que perdieron a sus padres en el accidente.

En el sector rural es notorio la falta de docentes:

> P7: La institución no cuenta con el número de docentes completo; la sede donde laboro, ubicada en Tierra Nueva, ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y décimo grado; quienes estamos a cargo de los primeros niveles de enseñanza, hemos asumido la estrategia de 'multigrado', la maestra de preescolar también tiene a su cargo grado primero; en mi caso, dirijo segundo y tercero y otro compañero lo hace con cuarto y quinto.

También hubo dificultades en algunas comunidades indígenas para *comprender el fenómeno de salubridad y aceptar el confinamiento*; es el caso de la comunidad de la Institución Etnoeducativa Distrital *kogui* de *Mulkwakungui* - Sierra Nevada de Santa Marta:

> P2: … Para las comunidades indígenas, habitantes ancestrales de la Sierra Nevada de Santa Marta, comprender la existencia y comportamiento del virus no ha sido fácil; unos pensaban que al encontrarse este agente infeccioso tan lejos, era improbable que pudiera llegar hasta sus comunidades; otros,

expresaban que el virus no existía, que más bien era un invento de los profesores, quizá para no ir a clase. Frente a esta situación se optó por explicar lo más detallado posible el tema exponiendo, además, cuáles podrían ser las consecuencias si el contagio se propagaba a través de la escuela o de la misma comunidad que se desplazaba a veredas vecinas. Una vez realizado este proceso, los indígenas acordaron llevar a cabo prácticas tradicionales para ayudar espiritualmente a evitar que el virus llegara hasta ellos y, además, se comprometieron a entablar permanentes consultas que permitieran el direccionamiento de la escuela.

2. ¿Cómo evaluamos en la coyuntura del confinamiento?

Se propendió por la evaluación formativa, a partir de la guía de autoaprendizaje con el criterio de la retroalimentación:

> P6: La guía de aprendizaje que elaboran los docentes de prescolar y básica primaria presenta al final una sección titulada "¿Qué Aprendí?"; ésta promueve la autoevaluación a partir del cumplimiento de los objetivos propuestos. En dicha sección se incluye una rúbrica de autoevaluación. Allí, los estudiantes en compañía de sus padres o cuidadores pueden leer los criterios de evaluación propuestos en correspondencia con los objetivos de aprendizaje; a partir de éstos, el estudiante deberá determinar su nivel de cumplimiento según tres niveles de desempeño establecidos en la rúbrica. Los niños envían una foto de lo que han respondido directamente en la guía o en su cuaderno. De esta forma los docentes van haciendo seguimiento y retroalimentación al proceso de aprendizaje… potencian la evaluación formativa a través de las rubricas de evaluación y el portafolio del estudiante, como elementos que ayuden al docente a evidenciar los niveles de comprensión y aprendizajes. Se ha logrado que los padres hagan el esfuerzo de conectar a los niños tres veces a la semana durante 45 minutos al día para que reciban de forma sincrónica las orientaciones y el seguimiento del docente frente al desarrollo de las actividades propuestas en las guías; en esos eventos se comparten videos instructivos y/o explicativos de la clase, se realizan lecturas compartidas, actividades de ejercitación, de contextualización, entre otras. Los otros dos días de la semana, el acompañamiento que brinda el docente es asincrónico; contacta a los estudiantes que durante la semana no se pudieron conectar de forma sincrónica, y efectúa la realimentación de los procesos al resto de los estudiantes.

También se mencionan aspectos relacionados con las causas que incidieron en los pocos resultados alcanzados y se advierten diferentes matices en la conceptualización de la evaluación:

> P1: inicialmente los resultados fueron muy pocos; la mayoría de los docentes no pudieron realizar la realimentación por las limitaciones en logística-conectividad y comunicación- por medios tecnológicos. Los pocos maestros que tuvieron la oportunidad de comunicarse con las familias vía WhatsApp, audio y capture de los trabajos realizados se sienten satisfechos, puesto que realizaron la

> realimentación, y de esta manera obtuvieron información valiosa para tomar decisiones en torno a la reorientación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias didácticas desarrolladas. La escucha de los audios y la observación de fotos y capturas de los trabajos recibidos ha permitido a los docentes valorar también el rol y la labor de las familias o cuidadores, hecho que demuestra el gran compromiso y sentido de responsabilidad que han desplegado.
>
> P2: Las guías que regresaban a la institución eran sometidas al protocolo de cuarentena durante 14 días; la persona encargada escaneaba tanto las actividades resueltas como la rejilla de evaluación que ésta contemplaba. Allí, el estudiante describía lo aprendido o las dificultades sorteadas en su desarrollo, y las enviaba al docente respectivo; a partir del seguimiento, los maestros informaban semanalmente a los directivos el proceso adelantado y las debilidades identificadas para asignar calificación a los estudiantes. Es importante aclarar que el asunto de la calificación fue replanteado a la luz de la evaluación formativa y las circunstancias particulares que se estaban viviendo; también se pudo identificar que los estudiantes que mostraban buenos desempeños durante la presencialidad, ahora presentaban dificultades al trabajar las guías remotas sin la orientación permanente de sus docentes.

Entre otras ideas se pueden rastrear sentidos de la evaluación, criterios, características, equivalencias, formas de expresarla a través de escalas, es decir, aspectos contemplados en el discurso propio de la evaluación formativa contenido en el Decreto 1290; también se advierte cierta polifonía discursiva, mezcla de paradigmas cuando, por ejemplo, por un lado pareciera que se diera primacía a la heteroevaluación, al resultado a través de la validez de las actividades realizadas, y en otros, se reconoce la importancia de la autoevaluación:

> P7: Llevar a cabo una evaluación constante y activa, se hace complicado; en este momento y bajo estas circunstancias sólo se podría evaluar de acuerdo con las evidencias fotográficas o videos que envían algunas familias a través de WhatsApp; como docente confío en que son los estudiantes quienes realizan las actividades, sin embargo, esto no me da certeza que así sea.
>
> P11: Más que evaluar, se valoraron las realizaciones de los estudiantes a través de expresiones cualitativas que estimularan sus potencialidades, el interés y su autonomía. Esto indica que no se tomó en cuenta lo que no se hizo, lo que no se cumplió, o lo que no salió como estaba previsto.
>
> P11: Se permitió al estudiante presentar las actividades adecuadas a sus posibilidades o recursos: en el momento que pudieran, no sólo en la fecha asignada por la institución. En el formato que quisiera -procesador, fotografía, archivo word, pdf, imagen, escáner, etc., ubicando los trabajos en los contextos familiares o sociales conocidos. También se valoró la respuesta a la retroalimentación, sobre todo destacando el interés por mejorar el trabajo. En ese sentido, las valoraciones siempre fueron positivas. Quien no hubiera podido participar no era descalificado, queda en espera de poder desarrollar el proceso para ser valorado. Se hacía retroalimentación cada vez que era necesario.

> P11: La valoración del docente se fundamenta en su apreciación personal aunada a la autoevaluación que se le propone realizar a cada estudiante. Para esto se diseñó y se les presentó una rúbrica de cada una de las temáticas-procesos desarrollados que les permitieron reflexionar sobre la calidad de sus realizaciones. Ésta se expresa en descripciones de lo alcanzado (lo cual puede indicar desempeños: excelente, bueno, aceptable, no alcanzado). A mi criterio fomenta el sentido de responsabilidad del estudiante con su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, quizá por las mismas circunstancias y limitaciones de acceso a la tecnología y lo intempestivo de su obligado uso durante el confinamiento, no aparece la fuerza enunciativa que muestre la evaluación como un proceso para documentar cómo están aprendiendo los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, sus competencias y capacidades lingüísticas, las experiencias culturales, la reflexión y el replanteamiento de las estrategias pedagógicas para contribuir a formar agentes de cambio con pensamiento crítico.

Conclusiones

A raíz del confinamiento por la pandemia del COVID19, los docentes pudieron garantizar el derecho a la educación de los estudiantes sin disponer de mayores recursos, gracias al desarrollo de procesos de gestión de distinto orden, sinergias entre los diferentes actores educativos y rutas emergentes para salirle al paso a la tan compleja situación. Esto condujo progresivamente a la adaptación de los espacios de aprendizaje; ante la carencia de recursos tecnológicos se recurrió a los medios disponibles. Los docentes hicieron esfuerzos por localizar a los estudiantes y vincular activamente a sus familias para promover los aprendizajes en casa.

Ante la adversidad surgieron comunidades de solidaridad y trabajo cooperativo: *la emergencia demandó trabajar de manera comunitaria*. La falta de docentes en algunas instituciones, la necesidad de apoyo en el manejo de las TIC, el número minoritario de quienes habían desarrollado esta competencia, así como el deseo de recibir formación pertinente y adecuada a las características de la época, fueron constantes. Los docentes aprendieron a usar la tecnología, enfrentándose de manera práctica a ella.

El programa Todos a Aprender, del Ministerio de Educación Nacional, brindó las orientaciones para su elaboración. En estas guías el docente propone al estudiante situaciones de aprendizaje en una secuencia que va desde la activación de sus conocimientos previos a la estructuración de nuevos conocimientos, mediante actividades reflexivas y prácticas de diferente complejidad y niveles de actividad cognitiva y metacognitiva, mediadas por un lenguaje en segunda persona (Not, 1992).

Los docentes atendieron las condiciones de la emergencia sanitaria con la participación de otros miembros de la comunidad educativa. Todos han sentido el rigor y el impacto emocional y afectivo de esta emergencia: miedos, tristeza, disgustos, cansancio, dudas, frustraciones. Se han removido las creencias e imaginarios, las prácticas y representaciones mentales y sociales y las dificultades para comprender el fenómeno de salubridad y aceptar el confinamiento. Hoy nos preguntamos si desde lo vivido

pueden surgir alternativas aplicables en la nueva era educativa post pandemia y ya empezamos a hablar de los ambientes híbridos de aprendizaje. El uso de la tecnología no tiene reversa, la evaluación formativa propicia la necesidad de explorar en la actividad cognitiva y metacognitiva, con el uso de rúbricas para evaluar y autoevaluarse. La formación democrática es un ideal que ha de atravesar el currículo y sigue vigente el ideario pedagógico de los visionarios de la *Escuela Nueva* y la *Pedagogía Critica*, para seguir alimentando propuestas desde la *Pedagogía Por Proyectos*.

Referencias bibliográficas

Bernstein, B. (1985). Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles, Revista Colombiana de Educación, 15.

Bruner, J.S. (1989). *Acción, Pensamiento y lenguaje*. SL: Alianza.

Decroly, O. (1929). *La Fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles: Lamertin.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Gardner, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México: McGraw Hill.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009) Decreto 1290.

Jolibert, J. (1991*). Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.

Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Jolibert, J. y Cabrera, I., e Inostroza, G. (1996). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de la lengua materna*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Jurado, F. (2000). La pedagogía por proyectos vs la pedagogía según programas estandarizados. Ruta Maestra,9 (4), 1-24

Castañeda, G.; Rojas, J.; Rojas, G.; Jiménez, O.; Gutiérrez, E. S. y Ontibón, E. (Coordinación). (2019). La pedagogía por proyectos en el Nodo Bogotá de la Redlenguaje. Bogotá: IDEP-Redlenguaje.

Montessori, M. (1967). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.

Not, Louis (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder.

Piaget, Jean (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rincón, G. (1999). "El trabajo por proyectos en la formación de docentes". En: *Alegría de Enseñar*. Año 10, No. 40.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Vassileff, J. (2019). Historias de vida y pedagogía de proyectos. Los fundamentos pedagógicos. En: Rodríguez, Pinilla, Bojacá, Morales y Jaimes (edición y traducción): *La pedagogía por proyectos. Visiones y trayectorias*. Bogotá: RedLenguaje.

Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lapleyade.

Biodata

Ligia María Sánchez Castellón: Doctoranda en Ciencias de la educación, RUDECOLOMBIA, CADE, Universidad del Magdalena. Magister en Enseñanza del lenguaje y la Lengua castellana, Universidad del Magdalena. Especialista en Metodología de la Enseñanza del Español y Literatura, Universidad del Magdalena y de Pamplona. Licenciada en Psicología Educativa y Administración, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-. Grupo de Investigación "Cognición y Educación", Universidad del Magdalena. Docente tutora -PTA-. Coordinadora Nodo Caribe/Magdalena RedLenguaje. Docente Catedrática Universidad del Magdalena.

Fabio Jurado Valencia: Doctor en Literatura y Maestría en Letras Iberoamericanas, Universidad Nacional Autónoma, México. Licenciado en Literatura e Idiomas, Universidad Santiago de Cali, con distinciones y reconocimientos nacionales e internacionales. Grupo de Investigación en Evaluación, de la Universidad Nacional de Colombia. Más de sesenta publicaciones en el campo del análisis literario, la crítica y las ciencias del lenguaje. Coordinador Nacional de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Consultor/asesor en la Universidad Autónoma de Occidente, de Cali. Asesor del ICFES para fundamentar el Enfoque teórico-conceptual de las pruebas en Competencias comunicativas. Más de 40 ponencias nacionales y/o internacionales. Con amplio desempeño en investigación y formación de docentes, asesorías y consultorías nacionales e internacionales.

Amanda Miguel Iguarán Jiménez: Doctoranda en Educación, Universidad de la Costa. Magister en Educación, Universidad de la Costa. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad del Magdalena. Psicóloga, Universidad del Magdalena. Grupo de Investigación "Cognición y Educación". Docente Catedrática Universidad del Magdalena.

Emilce Beatriz Sánchez Castellón: Doctoranda en Ciencias de la Educación, CADE, Universidad de Cartagena, RUDECOLOMBIA. Cursos de Maestría en Ciencias de la Educación Superior (Universidad de Matanzas, Cuba). Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de La Guajira, con varias especializaciones: Gestión Gerencial, Universidad de Cartagena-Universidad de La Guajira; Pedagogía para desarrollo del aprendizaje autónomo, -UNAD-; Evaluación escolar, Universidad de La Guajira; Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Sabana. Docente T.C. Universidad de La Guajira, editora y directora general de la revista Entretextos. Grupo de investigación Aa'in. Semillero de investigación, Historias de vida.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 47-59
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7352509
Recibido: 1-07-2022 · Aceptado: 7-10-2022

Tejido numérico ancestral para la vivencia, pervivencia y supervivencia de los *e'irukuu*: una mirada desde el papel de la mujer *wayuu*

Numerical ancestral tissue for the experience survival of the eirukuu. A look from the paper of the wayuu woman

Jüiniakuayaa jukua'ipa nayaawajia wayuu jüpüla kataa o'uu, kainyoulee jee malechein tü e'irukuukaa, jünalaayalu'ujee jukua'ipa wayuu kierü

Gabriel Segundo Iguarán Montiel
https://orcid.org/0000-0002-4926-4838
giguaran@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

Resumen

La presente disertación que pongo en consideración de la sociedad académica, es una ampliación de la primera versión registrada en el documento "La Palabra en la Cultura *wayuu*" del fondo editorial de *Wayuu Araurayu*, en la cual funjo como autor, dicha temática ahora se amplía para la vivencia, pervivencia y supervivencia de los *e'irukuu*, como abordaje desde el papel de la mujer *wayuu*, se refiere a una serie de ideas y posturas que se desprenden y que seguirán desprendiéndose del sentido y significado de los números cardinales en *wayuunaiki*; desde sus particularidades los números comprendidos desde el uno hasta el diez, es sin duda alguna, un camino de sentidos y significados que se abren en la medida que se dan las interacciones entre pueblos, en este sentido, los números se consideran un basamento para analizar y comprender nuestra historia y nuestra mismidad *wayuu*, iniciando desde los principios del sistema ecológico hasta las distintas lógicas del modernismo atrayente a los ojos de los *wayuu* monolingües, que son las personas wayuu en principios de sus usos y costumbres dentro de su propio medio fuera de lo urbanístico. Su importancia radica en su riqueza polifónica que salvaguarda todos los procesos socioculturales del pueblo de la cultura del desierto.

Palabras clave: palabra, pervivencia, mismidad, números cardinales, supervivencia, vivencia, *wayuunaiki*, *wayuu*.

Abstract

The present paper is a dissertation I put into consideration of the academy society, is an enlargement of the first registered version in the document " The word in the *wayúu* Culture" from the Editorial found *Araurayu* in which I serve as author, this topic get expands for the *e´irukuu* survival like approach from the paper of the *wayúu* woman, It refers a series of ideas and postures that comes off and it will come off the sense and meaning of cardinal numbers in *wayuunaiki* language; from its particularities the numbers from one to ten are without a doubt a way of sense and meaning open to the extend the interactions arise between the towns, in this sense the numbers are considered a basing for analyzing and understand or history and our *wayúu* selfhood, starting from the beginning of the ecological system to different modernism logical appealing to the eyes of molingües *wayuu* people, they are the *wayuu* person at the beginning of uses and manners into the own environment out of the town. Its importance lies in the polyphonic richest that safeguard all the town desert sociocultural process.

Keywords: word, surviving, selfhood, cardinal numbers, experiences *wayuuunaiki, wayuu*.

Aküjia palitpütchiru'u

Karaloutta taitaaka najapulu'u karalouttamaajana, jüchikimaajatü wanee a'yatawaa taküjüinma'a achikirÿ julu'u kataloutta "Nachikima'aa nakua'ipa wWayuu" ju'yataayalu'ujee Wayuu Araurayu, taka'amüinjüin akua'ipalü joolu'u jüpüla wanee kataa o'uu, Kainyoulee jee Malechee tü E'irujuukaa, maka jaa'in wanee akuyamajuushi jünainjee jütsüin jukua'ipajieyuu, waneesa kasa e'iyalaasü jee ayateerïn e'iyalaain jünainjee jukua'ipa tü ayaawajiakaa julu'u wayuunaiki, eejee ayaawajia Wanee eemüin Po'loo, e'iyatakaa wopo'u akanüijakaa kasa eepünalee atüjüneeka a'u nakua'ipalu'u wayuu kepiajiraaka amawaa. Müsïse jia, tü ayaawajiakaa jia aijale'eraka jupushu'aya tü kasa ennaajüneeka, achikua jee tü waneejatüka juulia wanee akua'ipaa, eeje jikiinain akua'ipaaka, eemüinree tü akua'ipa joolujatkaa alijuneemakaa mayaasüjee nainjüinma'aa wayuu. Kamalainka'aka jia, jaujee mainmakua'ipain jünüiki, anaajakaa kasa kama'airü nachikua wayuu noumainru'u.

Pütchi katsüinsükat: Pütchi, Kataa o'uu, akua'ipajiraalaa, ayaawanajia, katajiara'alaa o'uu, eejira'alaa epiepa'a.

El presente tejido, es una ampliación epistémica y conceptual de los números en *wayuunaiki*, configurado en el documento "La Palabra en la Cultura *Wayuu*", de mi autoría, publicado en el Fondo Editorial Wayuu Araurayu (2014), bajo la perspectiva de la Mujer *Wayuu*, de acuerdo a la dinámica de coexistencia entre pueblos.

Es de esta manera que *wanee* según la oralidad, se refiere a la existencia del ser *wayuu* de acuerdo a su percepción y manera de convivir con la naturaleza y el cosmos, elementos primarios que nutría al ser *wayuu* dándoles vitalidad y energías a su cuerpo. Entonces, *wanee* es un deseo colectivo visionado por los médicos espirituales, a partir de su sabiduría transmitida por las deidades primigenias y se refería a la existencia *wayuu* en armonía con la naturaleza, interpretando sus códigos y acatando los mandatos a través de los sueños como también de las plantas.

Por consiguiente *wanee* puede ser considerada como la raíz de todo lo existente que es *waneepia* "nosotros, siempre entero en nuestra propia casa", es decir, nosotros los *wayuu* en nuestra propia casa, en nuestro territorio que estábamos enteros en nuestras prácticas culturales, utilizando el mismo código sin interferencias de otras lenguas, mientras que al cambiarse en el tiempo, se convierte en *waneejataa* "nosotros siempre envueltos en otra piel", es decir, *wanee* es un deseo de un cuerpo envuelto en su propia piel, que es su casa, que en este caso sería la tierra, el territorio y las territorialidades envolviendo a los primeros *wayuu* que habitaron en la *oumanii* "territorio ancestral de cada *e'irukuu* materno", es decir, el territorio que acobijó a nuestros ancestros, heredados por los *apüshii* "*familias de sangre*" de generación en generación; en este sentido, *wa wanee nee* es una expresión de deseo colectivo, pese que en castellano representa un solo cuerpo, pues el cuerpo desde el pensamiento wayuu es un cuerpo de toda una familia extensa, de allí es que los *wayuu* nos conglomeramos ya sea a la entrada de las clínicas o los hospitales, cuando internan a un *wayuu* enfermo, o cuando estamos en la entrada de las estaciones de policía o del ejército cuando reclutan o encierran a uno de la etnia, lo que le sucede a cada una de esas personas, es de toda la colectividad, es decir, cuando el cuerpo se contamina, se enferma, es una contaminación y enfermedad de todos, es el dolor de una colectividad, de igual manera para las otras dualidades como salud/muerte, abundancia/escasez, vida/muerte son también de toda la familia matrilineal, nadie puede excluirse, de ahí es que las prácticas wayuu son de tipo comunitario como el *ounuwawaa* "recolecta para saldar una deuda para llegar nuevamente a la armonía", las *yanamaa* que significa "trabajo colectivo". Ambas tienen un propósito, para el primero mantener la supervivencia de los *e'irukuu* "la carne que es vida", el segundo, un llamado que se le hace a la familia, al amigo, al vecino a hacer parte de una *ku'uyama* "acción abocado en trabajo no remunerado" para la pervivencia de las personas necesitadas y urgidas en hacer vivir sus prácticas culturales

En *wanee*, nuestros ancestros eran cobijados bajo un solo patrón, hablaban una sola lengua sin interferencias, se curaban y sanaban con las propiedades de los seres que habitaban en el mismo territorio, aprendían de la observación, de la escucha de la naturaleza y se salvaguardaban a través de lo instituido desde la Ley de Origen, aplicaban sus prácticas de manera natural. En consideración a esto, los médicos espirituales a través de sus sabidurías provenientes de los seres anclados en la misma naturaleza, predijeron la llegada de personas desconocidas que iban a estar con ellos, en este caso las personas del viejo continente, de allí es el sentido de deseo, como una manera de alerta para las nuevas generaciones.

Una primera perspectiva a abordar desde los números *wayuu*, es el papel de la mujer *wayuu* en el ayer y el hoy, como una manera de reinsurgir sus prácticas de vida desde la academia, como un re encuentro con el trinomio Ser/Naturaleza/Cosmos, que es la razón de ser en la Cultura del Desierto y demás Pueblos Originarios. Entonces, este reinsurgir es una manera de hacer *koporoloo* 'agrietar' como lo que acuñó Katherine Walsh a partir de las grietas que observó sobre una piedra que es similar a romper lo que se ha colonizado para volver por el camino y ritmo de lo propio, que para ella según disertación en red de Walsh (2020), es como 'reinsurgir', que lo interpreto como

"*volver nuevamente en el surgir*" es decir, los hechos nefastos que están construidos, anclados y amalgamados en nuestro cuerpo y pensamiento como los componentes químicos para construir y formar las paredillas de las nuevas casas que es el *waneepia* moderno, metáfora que debe ser agrietada con nuestras voces, nuestro pensamiento como una manera de reclamar lo nuestro, nuestra manera de pensar.

Veamos este primer ejemplo del extinto sistema de entierro que se hacía anteriormente y que era conocido como '*apüü'*, donde se enterraba el cuerpo de un difundo dentro de su propia casa y se seguía habitándola tal como si estuviera viva la persona, ahora no se realiza, solo se observa como una práctica de los religiosos católicos cuando sepultan a sus hermanos en cristo dentro de las Iglesias, para el caso *wayuu* y con la entrada del modernismo, sepultamos a nuestros muertos en bóvedas construidas en dos y más pisos, características de los edificios de las grandes ciudades, con la forma de manipular los primeros misioneros capuchinos los materiales venidos de afuera como el cemento y la cal, iniciamos a retomarlo para construir lo que también enajenamos como *woowira* que es una aglutinación de dos palabras *wo'uu* y *wawüira* "nuestros ojos y nuestras lágrimas" para interpretar lo que los misioneros llamaban bóvedas, con ello elevamos primero el cuerpo de nuestros muertos para sepultarlos en esas casas de varios pisos, antes de construir nuestras casas elevadas estando en vida, esto quiere decir que preferimos tener cómodos a nuestros muertos que a nosotros mismos, ellos son nuestros protectores, guías y emisarios moradores del espacio etéreo.

Un segundo ejemplo es el matrimonio *wayuu*, el mal llamado "compra venta". Anteriormente la mujer para alcanzar el matrimonio, era preparada durante el blanqueo o el encierro de la niña cuando le aparece su primera menarquia, encierro que duraba de cinco y más años, del cual algunas jóvenes se enamoraban (del encierro) para toda su vida, y son las llamadas *paüsa* "las encerradas en paü" que anteriormente era una especie de encierro en algo pequeño e incómodo, sea una cueva cerca de las casas mientras se construía uno más cómodo donde va a permanecer por muchos años hasta que ella decida romper su vida claustrada. También están las denominadas *kulamia* "las cercadas para considerarse casta hasta su muerte*"*, son aquellas personas que mueren clausuradas por amor al arte y el servicio a su *e'irukuu*, entregándoles sus labores desde el encierro.

Entendamos el proceso del encierro, se inicia con la llegada de la primera menarquia, cuando la niña es apartada y conducida al interior de un recinto pequeño donde la ponen boca abajo en el suelo mientras le hacen los preparativos por parte de su mamá o su abuela, tenerla en esa posición tiene un significado -que ella pueda recibir las energías de la Madre Tierra-, mientras que anteriormente ella recibía las energías desde una palabra no enajenada que ha caído en desuso o arcaísmo llamada *peeku*, se refiere a una cueva que cobijaba a la niña por dos o tres días mientras captaba las energías de la tierra, luego la conducían al interior de una casa construida de eneas o cactus de manera rápida.

Después de la atención prestada a la niña, ella es recostada en un chinchorro colgado en lo alto de la casa, cerca del techo durante tres días sin probar bocado, solo bebidas con plantas amargas, para expulsar lo malo recibido en su niñez y algunas que otras

mazamorras sin dulce. Después de tres días es bajada del chinchorro para raparle el cabello e iniciar múltiples tareas de las que se derivan aprendizajes como el tejido, el conocimiento sobre plantas medicinales, la manera de comportarse en familia, en sociedad, en la forma de responder ante las personas e incluso ante algún pretendiente; el encierro tiene por objetivo la modelación de la mujer a ser destinada a la prolongación del *e'irukuu* que es la misma carne de ella que debe respetar por formar un cuerpo único en su esencia.

A la salida del encierro de la nueva señorita, después de varios años, ella es presentada ante la sociedad a través del festejo de la *yonna*, danzando el ritmo *akua'alaa* "paso común", con el cual demuestra sus habilidades y destrezas derribando al parejo, además es ella quien abre el baile para iniciar el festejo y dar entrada a los demás pasos como *peetkuayaa* "como la perdiz", *soroikuayaa "*como la tórtola", *samutkuayaa* "como el zamuro", entre otros más que se abstraen de los movimientos y destrezas de los animales

A partir de ese momento de libertad de la señorita, queda a disposición de cualquier pretendiente que sin conocerlo ella, es solicitada a sus padres. Unas sin decir no, aceptan la voluntad de los padres y se pacta el matrimonio, otras a pesar de su negación son obligadas por sus padres, luego de hacerle ver las cualidades y bondades del pretendiente. Algunas mujeres obligadas a desposarse logran terminar con su matrimonio con el tiempo, así sea con hijos, otras se refugiaban en la casa de algún pariente que sale en su defensa y son quienes terminan comprometiéndose con el primer hombre que sea de su agrado. En fin, detrás de cada matrimonio, sea gustoso u obligado, hay un acto que se llama *paünaa* "bienes dados en alianza entre *e'irukuu*"; es la dote representada en animales y collares que simbolizan la carne y la sangre viva que se llevan, los collares por ser piedra roja tienen sangre y vida, es como decir, "a cambio de esta vida expresiva, le entrego esta otra vida silenciosa". De igual manera, los animales que se entregan como dote, los reciben los familiares que asisten durante la celebridad que es una alianza entre dos *e'irukuu* como un manifiesto de salvaguardar al nuevo miembro de la familia que entra para cuando haya algún inconveniente de *kasachiki* "la cosa que cae después de un acto", son los familiares de la mujer que van a enfrentar los arreglos por conflictos inter *e'irukuu*, donde el esposo de la mujer no puede intervenir directamente.

Asimismo, los familiares que reciben parte de la dote, tienen el deber de custodiar a los hijos de la pareja por ser de su propio *e'irukuu*. No es como se entiende de manera errónea, que un hombre llega con sus bienes y especies a comprar una mujer, no es así, en el matrimonio hay unos diálogos entre familias, entre mayores y bajo la ética y la moral *wayuu* de manera prestablecida sin que la mujer se dé cuenta. Ahora, llegado a fallecer el esposo de una mujer, un familiar del muerto por línea materna, tiene derecho a heredar a la viuda *eisalaa* "derecho de un hombre a acostarse con una mujer heredada de un hermano o tío fallecido" el heredero no entrega dote, sigue el curso del primer matrimonio heredado.

En cuanto a la palabra como expresión oral, su feminismo se halla oculto detrás de cada palabra representada ahora en grafías que sigue la estructura del pensamiento hegemónico, como los nombres de los planetas y los demás objetos tenían un carácter femenino, es el caso *ka'i sol*, es masculino en las mañanas y en las tardes, cuando sus rayos son débiles, se le dice *ka'ikai* que traduce "el sol" como en español; cuando está en lo alto, cuando sus rayos caen perpendiculares es femenino, se le dice *ka'ikat*, allí representa el poder de lo femenino, de ser fuerte, inclemente, no se puede soportar la intensidad que es caliente. La luna, es femenina en castellano, en *wayuunaiki* es masculino, es el primer marido de toda mujer que es flechada por él y la hace sangrar, con ello se inicia la etapa de madurez en la mujer *wayuu*. Lluvia '*juya'* siempre será masculino, es el esposo de *mma* la tierra.

Un cuarto ejemplo es la expresión *iwaa* o *yuwaa* según el contexto de quien lo enuncia, de ambas expresiones surge '*e'iwajawaa*' "una manera de generar un hecho momentáneamente que puede ser traducido como el hijo producido por una reacción del cuerpo en un momento dado", es decir, el cuerpo se inquieta por algo, en este caso la mujer por el hombre y el hombre por la mujer, ese inquietarse corpóreo de las personas que produce *iwaa* o *yuwaa*, se aparta de lo que se dice en castellano 'prostitución' o de acuerdo a lo que se vive y se practica en el mundo de occidente, donde la mujer ejerce ese oficio comerciando el cuerpo por dinero o placer.

En la cultura *wayuu* se hace por una reacción que pide el cuerpo para tener hijos, de ahí que una mujer *wayuu* soltera o separada que tenga un hijo con un hombre con quien ella no convive dice *tojulejanain* que precariamente puede traducirse como "mi limosna", de igual forma el hombre diría *tojunain* "mi expulsado" para referirse al hijo que semeja al semen expulsado y arrojado a la deriva o fuera de un matrimonio, se expulsó por una necesidad del cuerpo.

En este orden de ideas, la mujer se acuesta con un hombre de manera natural, sin utilizar preservativos ni nada por el estilo, lo hace por una reacción que hace el cuerpo en madurar algo que está en su tiempo, de allí el término *iwaa* proviene de *iiwa*, que es una clase de estrella que produce lluvia sin tempestades en una época del año y, es la primavera que representa la fecundación. Esto quiere decir que los abortos no son concebidos como prácticas de la mujer *wayuu*, contrario a ello, la mujer se somete a tratamientos con personas expertas en plantas medicinales para poder concebir, es decir, la acción de parir, es hasta cuando el cuerpo lo disponga, acude a las sabias en arreglar el vientre de las mujeres embarazadas, en donde esas expertas le cantan, le hablan al bebé en el vientre de su madre. De igual manera después del parto se hacen las ceremonias como recostar al bebé en una cubre esterilla de montura para que el niño tenga larga vida y para que sea próspero como el pasto o las *eneas* con que se hacen las esterillas de los asnos.

Piama, surge de la predicción de los sabios, que el pueblo *wayuu* iba a estar con alguien, es de esta manera que *piama* es *pia-* tú (pueblo *wayuu*) y -ama es *amaa* "con alguien". De esta aglutinación de rasgos de palabras para conformar una sola. Es de esta manera que a partir de *piama* surgen transformaciones en la cultura y en la lengua *wayuu*, se inicia una aculturación a partir del contacto traído de afuera, la lengua se

vuelve más dinámica en contra de su propia manera de estructurar las palabras, asomando con ello préstamos lingüísticos que van enterrando poco a poco algunas como las que son de sonido geminado, van incorporando el sonido de la lengua que llega. Aunque inicialmente el *piama* llegó de manera distante, poco a poco la cultura que llega va acercando hasta entrar con mucha fuerza en *wanee* y, con él surgen nuevas prácticas de vida, como el matrimonio eclesiástico y civil.

Con el dos, se inicia un feminismo en los objetos materiales venidos de afuera, de acuerdo a sus características y cualidades, como las tecnologías, los útiles escolares, los vestidos, los alimentos y las medicinas, son feminizadas por sus aportes al cuerpo y a la mente para el bienestar de las personas, por lo tanto hay que darle el estatus que se le daba a la mujer desde las deidades primigenias; en la mujer de cuarta generación el sentido de lo sagrado ha disminuido tal como se explica en los números ocho y nueve más adelante.

Las primeras tecnologías como la radio y el sistema de teléfono radioaficionado eran llamadas *kachuweera* "la que tiene chispa y es ruidosa" por tener energías que son hierro que rechinan y hacen traspasar los sonidos a otras partes.

Apünüin, surge del resultado del dos que llegó con mucha fuerza, como cuando se da un proceso de eclipse que va intersectando de manera rápida al otro planeta cuya piel se va desvaneciendo y oscureciendo. En consideración a esto, la intersección formada entre las dos partes, son las prácticas surgidas que no son las mismas de *wanee*, ésta es una práctica surgida por una envoltura que no es la piel original, es otra ajena, enajenada y apropiada que deja entrever expresiones de menor magnitud, pues se ha desprendido de algunos de sus accesorios que adorna todo un cuerpo, es decir, lo que en *wanee* se hacía enterrando el cuerpo de un difunto, en *apünüin* enterramos la lengua por consecuencia de los sistemas de afuera, que es un sistema colonizador, surge de la entrada de la cultura de occidente con la cultura *wayuu*, que forman una intersección que equiparan nuevos códigos y prácticas en la cultura *wayuu* bilingüe, dejando a un lado algunas expresiones propias por incorporar a otras. Es de esta manera, *apünüin* es *apü-* surge de *apüü*, un sistema de entierro que se hacía anteriormente dentro de las casas de los fallecidos y, *-naiki* viene de *anüikii* "lo expresado en palabras". Entonces *apünüin* significa el entierro de la lengua propia por las Instituciones educativas, por el comercio, las tecnologías mal utilizadas y el mismo modernismo que es la réplica de lo ajeno. Aquí ya no se feminizan los objetos de acuerdo a sus cualidades y características, ahora son feminizadas colocándoles un sufijo '*kat'* a las palabras del castellano, como en el caso de '*pantalonkat'* que era "*katsuunakat* o *katsuunakaa*", '*liibrokat'* era "*karalouttakat* o *karalouttakaa*", "*merisiinakat'* que era "*epieseekat* o *epieseekaa*", '*soopakat'* que era "*kerasükat* o *kerasükaa*", entre otras más.

De igual forma, con el comercio al introducir a los territorios indígenas, productos como la caña de azúcar y sus derivados la panela y el azúcar refinado, rompe con el esquema social y cultural *wayuu*, se aleja un poco de practicarse las maneras de elaborar el sustento que se hacía en las grandes actividades de *yanamaa*, donde se tomaba la chicha fermentada a base de maíz, actividad que hacían solo los mayores y

de cuya actividad terminaban borrachos después de un trabajo forzoso en cualquier época del año.

Para aclarar un poco sobre la *ishiruuna* "la cosa amarga que se deposita en múcuras y son enterradas en el suelo" para referirse a la chicha fermentada que se hacía del maíz o de otras frutas o tubérculos, esta era una bebida que se tomaba para las grandes actividades que requería el esfuerzo de un colectivo y se hacía por temporadas, como para construir y limpiar una huerta, se tomaba durante la marcación de los animales, construcción de una casa, entre otras actividades que requiere fuerza. Entonces, las doncellas eran las que fermentaban la chicha masticando la masa de maíz cocido *yaja* 'bollo' que luego es guardado y enterrado en una cerámica en el suelo durante tres días para añejarse y se servía en una totuma grande. La chicha era utilizada solo para las labores fuertes. Tiempo después fue remplazado por el mal llamado chirrinchi destilado en alambiques de manera artesanal.

La chicha que se consumía en una totuma grande, hoy con el chirrinchi cambió las prácticas de la mujer y del mismo hombre, ahora se consume un licor que se sirve en una totumita y de cada rato llamado '*yootshi'* que es masculino por su terminación -*shi*- y se refiere al licor dentro de su recipiente, se le dice '*yootsü'* femenino por su terminación -*sü*-, ahora cuando es depositado en el estómago de las personas. Entonces *yootsü* significa "lo que se toma de a miguita de cada rato y que hace hablar mucho" Iguarán (2019). Allí está presente el poder de lo femenino en el licor cuyo efecto no se aguanta y, es un licor nuevo que entra en todas las prácticas casi que, a diario por los adultos, jóvenes e incluso la mujer.

En otra perspectiva, pareciera que nosotros los *wayuu* bilingües ahora saliéramos de ser indígena a convertirnos en indigenistas que es otra manera de entender las realidades sociales y culturales. Es decir, nos hallamos aquí los *wayuu* resultado de un sistema escolarizado, los profesionales que aplicamos en los territorios ancestrales lo que aprendimos de las universidades como la máxima expresión válida y única, que acudimos a ella para obtener un beneficio que provenga para los indígenas, 'pechamos' utilizando expresiones como "mi abuela usaba manta y tenía casta", como una manera de decir que ya salimos de eso, acudimos a la historia que enterramos por el sistema del modernismo; en fin, acudimos a una folclorización para silenciar la historia de vida que se haya registrada en el gran libro *Ale'eya* "principio de todo lo existente" (Paz; 2016), por asumir una historia que falsea nuestra realidad.

Pienchi, surge de una autorreflexión de nosotros mismos los *wayuu* al expresar *jalia jia, ee jaa'in jüpüleerua wanee kasa alü'ütsü woumainpa'amüin* "estén prevenidos, revivan y pongan todo su corazón, pues algo nefasto se aproxima a nuestros territorios" y redefinido por los *wayuu* académicos como poner nuestro perfil profesional al servicio de nuestra cultura, luego de desvanecerse como la acción de un eclipse que en *wayuunaiki* es *ekuuwaa* 'comido', es decir, en *wanee* cuando había eclipse, el *wayuu* sonaba la *kaasha* 'tambor' para alertar al sol o la luna, para reanimar al sujeto planetario comido, para hacerlo volver a su estado natural.

Es por esto que la palabra *ekuuwaa*, también se emplea para referirse a las heridas que no sanan, que están necróticas, en fin, para denominar algo que va carcomiendo un

cuerpo de su estado natural, de igual manera se le dice de manera jocosa *ekuuwaa* a una mujer andariega, que puede ser merendada por un abusador, es decir, abusada sexualmente.

Entonces, *pienchi*, surge de *ña* aglutinación de *piee* o *püyee* "lengua como órgano gustativo" y *-chi-* que viene de *eichii* que es nariz, se refiere al norte, el perfil de los *wayuu* en asumir lo que les gusta, es decir, retomar las cosas sanas de antes para su coexistencia desde las distintas profesiones del saber científico, para estar equilibrado en un mundo intercultural y entender su diversidad en otro globalizante.

Ja'rai que es cinco, representa la ayuda colectiva y mutua del grupo social *wayuu* representados en *e'irukuu*, que es la esencia de la vida. *Ja'rai* viene de *jaratta* 'rastrarse' y de '*ajarattaa'* arrastrar, se refiere a ayudar a las personas que están rastreros en malas prácticas como alcoholismo, drogadicción, vandalismo entre otras malas prácticas, esto quiere decir que las personas sanas deben arrastrar a los caídos en malas prácticas, ayudarlos a incorporarse a su vida sana de antes y en familia, se hace desde las miradas de *e'irukuu* que es femenina, es la carne y esencia del pueblo *wayuu*. Una manera de redireccionar el sentido de *jarattaa* y *ajarattaa* como práctica negativa, anteriormente la mujer *wayuu* utilizaba el chinchorro que es femenino, como herramienta de regenerar la vida, representa la matriz de la mujer *acho'unlaa* de la cual se origina *o'ulaa* chinchorro que remplaza la placenta que envolvió al bebé desde su fecundación hasta el día del parto, en ese sentido, el bebé fuera del vientre de su madre debe tener un objeto que representa la placenta, es el objeto material conocido también como *süi*, chinchorro elaborado con hilos. Es de esta manera que el chinchorro *wayuu* tiene cuerpo, cabeza, ojos, hígado, tetas, venas, arterias, intestinos y ombligo, tal como aparece en el desarrollo del feto dentro del *acho'unlaa*.

Anteriormente los objetos materiales se utilizaban como herramientas para castigar y direccionar a los menores, es el caso de algunas mochilas grandes y rústicas como la *kattoi* "talego de grandes ojos erguidos" que era guindado a un árbol, donde se introducía al menor en ella, meciéndolo hasta hacerlo marear para que pudiera vomitar y expulsar lo malo que tenía el menor por dentro. Además de la mochila, se utilizaba el chinchorro para dialogar la mamá o la abuela con las personas de malas prácticas. Se hacía un diálogo al amparo de la noche, la mujer *wayuu* usa un diálogo persuasivo, ameno y amoroso, mientras la otra persona escucha sin contra-argumentar ni refutar las palabras referidas como un llamamiento a la reflexión, a la reactualización y a la convivencia pacífica, como una manera de expulsar del cuerpo los malos actos, vaciar del estómago las expresiones negativas para luego depositar otras nuevas, como una manera de volver a nacer de la noche las personas rastreras y caídas en actos violentos y nefastos en la armonía del *e'irukuu* materno y extenso, tal como las mujeres *wayuu* concebían a sus hijos durante la noche.

El número seis que es *aipirua* originado de *-ai-* noche; *-pi-* tu mamá y *-rua-* que es la desinencia que indica plural en *wayuunaiki*.

En este sentido, las mujeres utilizaban la noche para realizar los actos sexuales como mandato de la gran abuela Noche/Oscuridad, que encontró de su oscuridad los nacimientos de deidades primigenias, de esa manera la sexualidad es una práctica de

carácter sagrado que se debe realizar bajo la prudencia y el silencio de la noche; el día es para hacer los trabajos, recorrer el territorio hallar los buenos materiales de construcción como también saber de la mujer laboriosa que es contemplada desde la distancia por su destreza y conocimiento en el arte de tejer y su desempeño como mujer.

El número seis se entrelaza con el siete que es *akaratchi* que proviene de *akaraalaa'* erguir y/o *karattaa* erguido que se traduce en la virilidad que se reconoce con el marcador de género masculino singular *-chi-*, de tal manera que el *akaratchi* se refiere a la virilidad para poder tener relación sexual con la mujer y engendrar su descendencia.

El número ocho que es *mekiisalü* o *mekiisat*, ambas terminaciones *-lü-* y *-sat-* son sufijos que indican femenino. En ambas encontramos una negación marcada por la letra /m/ que es la negación de *nnojoluu* (no ser, no existir). En tal sentido *mekiisalü* o *mekiisat* es la negación de la cabeza de una mujer, que de manera literal sería "una persona femenina sin cabeza", es decir, una mujer que no razona y no entiende los llamados de atención.

El número Nueve *mekiietsalü* o *mekiietsat*, que también ostenta la negación y feminidad que posee el ocho, solo que la cabeza *ekii* en el nueve está contenida en un recipiente *ekie'e* "recipiente donde se sirve los alimentos", es decir, dentro de la cabeza que envuelve y protege el cerebro se halla la cordura, que al resquebrajarse el recipiente que es una especie de capsula, se rompe todo un equilibrio y armonía del cuerpo con los principios fundamentales de la ética y la moral *wayuu*.

Aquí la mujer actual que no tiene el fundamento y principio de las normas constituidas desde la Ley de Origen, tiene prácticas erradas como igualarse o sobrepasarse al hombre, se aprecia en sus prácticas cotidianas de vida, una dejadez en poner el estatus de la mujer formadora y gestora de la sociedad que ha sido, debido que desde esa figura creada por el Estado, la mujer *wayuu* asume o sobrepasa en algunos roles del hombre, en cuanto a autoridad en ejercicio de un poder otorgado ministerialmente, para el manejo del Sistema General de Participación; ser autoridad en la cultura *wayuu* va más allá de esto, implica un oficio que atender la dinámica de la palabra en todo acto cultural y de conflicto inter *e'irukuu*.

El último número base *po'loo* diez se configuró a partir del sueño de un señor mayor, de nombre Morokiishi, le fue indicado en sueño, sobre donde construir un pozo profundo, a él le dijeron que la señal para saber dónde había suficiente agua, era donde había guayacán, árbol llamado en *wayuunaiki* 'polo', cuya madera es fuerte y resistente, su raíz recorre distancias en el subsuelo en busca de agua para sobrevivir y estar reverdecido todo el tiempo, es un árbol por tener sus moléculas muy compactas entre sí, igual forma para *polopolo* otro árbol endémico de las zonas desérticas de *wüinpümüin*, de mediana altura, hojas resistentes al verano y doblemente resistente que los demás arbustos, es de esta manera que se completa la interpretación de los números, acudiendo a los sueños como una "ruta metodológica", en ese orden de ideas, el diez hace alusión a la resistencia y liderazgo que desempeñaba la mujer anteriormente para salvaguardar lo relacionado con el ser *wayuu*, ella era quien custodiaba a la familia,

llamaba a la unidad, a la reflexión, rodeaba de manera silenciosa a los *pütchipu'u* "el mediador de conflictos", es decir, la que regulaba el "Estar Bien" a manera de reciprocidad y complementariedad entre su propio *e'irukuu* y la naturaleza. Es decir, la que callada iba meditando sobre los contra-argumentos del homólogo de su asistido, lideraba diálogos al interior de su familia, se desprendía de sus prendas para llegar a un arreglo y obtener la paz, prefería quedar sin bienes para salvar vidas, solicitaba ayuda y armonía a los sueños a través de diálogos con la naturaleza para armonizar el equilibrio Ser/Naturaleza/Cosmos.

De igual manera, la mujer era y es aun quien levanta el cuerpo de un muerto por homicidio para su sepultura de manera inmediata, dejando a un lado su dolor y los ritos fúnebres, el hombre no puede hacerlo por ser vulnerable a las malas energías, es la que baña el cuerpo de los fallecidos por muerte natural, exhume los restos de los muertos guarda dieta por varios meses, privándose de sus actividades de mujer, acudía sin ser llamada a socorrer a las familias maltratadas y humilladas por su condición de pobreza y hacía valer sus derechos a ser indemnizado, distinto a la manera del hombre que acudía y acude cuando le solicitan sus servicios que son remunerados en especies, en cambio la mujer no, ella hacía valer la palabra por ser mujer igual a ella, por ser gestora de vida y por ser madre, lo hacía sin pensar en remuneraciones, a ella no se le atribuye la función de *pütchipu'u*, puesto que ella misma es la palabra femenina que debe llevar el hombre en los tres estadios del cuerpo, cabeza, corazón y estómago, es la que interactúa con la naturaleza cuando requiere las propiedades de las plantas medicinales, se comunica y recibe la sabiduría de las plantas medicinales sin caer en ritualidades que requiere materiales de velación, imágenes y otros objetos introducidos de afuera, tal como se aprecia en las prácticas de algunos *outshii* "médicos espirituales" que acuden a las imágenes de "el Negro Felipe", "María Leonza", '*Guaicaipuro'* entre otras imágenes que remplazan la solicitud a la naturaleza que hacían los *outshii* anteriormente.

Ahora, el papel de la mujer *wayuu* contemporánea, ha dado un vuelco desde la academia, la modernidad y el mismo contacto cultural hegemónico, su liderazgo se ostenta a partir del dominio en la lecto-escritura del castellano e interpretar normas estatales que las normas propia, con ello surge una nueva faceta de ser indígena y pasa a ser indigenista, a ser gestora cultural, de cuyo rol se aprecia una nueva faceta en la mujer, traducida en elegancia, colorido del vestido, diseñado con lentejuelas, pedrerías, canutillos, hombreras y sujetadores, el uso de telas transparentes que hace entrever el cuerpo, se maquilla el rostro con productos cosméticos como lo hace la mujer no indígena, festeja su cumpleaños, anteriormente no lo hacía, solo era recordada después de su muerte, es decir, se acude al cementerio en la fecha de su muerte para pasar el día al lado de la tumba para compartir con ella algún alimento consumido en honor a su memoria.

Conclusiones

Se considera de gran vitalidad el papel de la mujer indígena (caso *wayuu*) para la redefinición de prácticas en las instituciones educativas, toda vez que su dinámica gire en torno a la crianza de la vida, a la formación del ser en principios de la ética y la moral propia, es decir, asumirlo como una política que diste de movimientos feministas e inclusivos, es más bien incorporar el papel de la mujer en su estado natural para no desnaturalizar los fenómenos presentes tanto en la lengua como en la cultura.

A partir de allí, la palabra cobraría vida y desarrollo lingüístico, para que la identidad no sea asumida solo como una retrospección de predicar sobre la historia cultural y lingüística, es también llevarla a las prácticas, visibilizarlas en el currículo escolar, hasta ahora la identidad propia se percibe como un afán de ser indígena solo para el manejo de proyectos de carácter fácil de lucrar que beneficie la individualidad, por el apego a la economía ajena que dista de la propia.

Referencias bibliográficas

Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, *4*(12), 165-204.

Bonfil, G. (1989). Estudios Preliminares de la teoría del control en el estudio de procesos étnicos. Anuario Antropológico / 86. Editora Universidad de Brasilia / Tempo Brasileiro 1988.

Iguarán M. Gabriel (2010). Reflexiones en torno a las cosas concepto y la etnoeducación. Revista Entretextos, Universidad de La Guajira. Colombia.

Iguarán M. Gabriel (2019). Etnoeducación en la perspectiva de la palabra mujer: matriz de las cosas concepto en la cultura *wayuu*.

Mercado, E. R., & Iguarán, M. G. (2012). *La palabra en la cultura Wayuu. Fundamentación teórica para el desarrollo del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio).* Riohacha, La Guajira: Fondo editorial *Wayuu Araurayu*.

Paz Ipuana, Ramón (1972). Mitos, Cuentos y Leyendas Guajiro. Caracas, Venezuela.

Paz Ipuana, Ramón (2016). Ale'eya: Cosmovisión Wayuu Relatos Sagrados. Tomo I.

Paz Ipuana, Ramón (2016). Ale'eya: Conceptos y Descripciones de la Cultura *Wayuu*. Tomo II

Walsh, Katherine (2020). disertación en red

Biodata

Gabriel Segundo Iguarán Montiel: Doctor en Ciencias de la Educación, CADE Universidad del Magdalena, RUDECOLOMBIA. Magister en Ciencias Sociales, Universidad de La Guajira, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-, Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad de La Guajira. Docente T.C. Universidad de La Guajira, Grupo de Investigación Aa'in, Semillero de investigación Historias de Vida.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 60-71
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7352562
Recibido: 15-06-2022 · Aceptado: 27-09-2022

¿Qué hacen los niños cuando leen literatura?

What do children do when they read literature?

¿Kasa nainrakaa na tepichikana naashaje'erapa karaloutta?

Ángela María López López
https://orcid.org/0000-0003-3697-685X
angelalopezlopez@gmail.com
Secretaría de Educación del Distrito, Colombia

Resumen

El propósito es dar cuenta de las acciones realizadas por los niños de primer grado, de un colegio rural de Bogotá, al llevar a cabo procesos de lectura literaria. Metodológicamente, se inscribe en el marco de la investigación cualitativa, a través de un estudio de caso. Como resultado del proceso se evidencia la contribución que puede hacer la escuela primaria a la formación de lectores críticos cuando se privilegia la construcción del sentido y la interrogación de textos completos.

Palabras clave: lectura, literatura, primaria, sentido.

Abstract

The purpose is to account for the actions carried out by first grade children, from a rural school in Bogotá, when carrying out literary reading processes. This study is based on qualitative research, through a case study. As a result of the process, the contribution that primary school can make to the formation of critical readers is evident when the construc-tion of meaning and the interrogation of complete texts are privileged.

Keywords: reading, literature, primary school, meaning.

Aküjia palitpütchiru'u

Keireeka aa'in yayaa, jia atüjawaa ja'u kasain naa'inrüin na tepichi ekirajaaka juttianainru'u nekirajaaya, julu'u wanee ekirajaayapala peje jünain Saamatuima'ana, ju'utpüna wanee ananaja ekirajiapala jünain karaloutta anaate'eria pütchi. Jü'unajiaralu'ujee, aikalaasü jünainjee jünükipala jüchejaaya kasa mochooju a'ulu, jüsalanainjee a'yatawaa jüchiki wanee kasa alatsü. Ojuittakaa jüchikua, eiyalaasü jujunala tü ekirajaayapalaka palajanalu'uka jümüin nekirajaaya aashaje'erülii anakajülii eeyapa wanee jukuyamajaaya jünüiki karaloutta asakinnee anainrü jünüiki jupushuwa'aya.

Pütchi katsüinsükat: Ashaje'eraa, pütchi anakajüinrü, juttianain ekirajawaa, jukua'ipa anüikii.

Introducción

En la certeza de que el mejor homenaje que puede hacerse a un académico es recorrer sus ideas y permitir que estas inspiren nuevas investigaciones, este trabajo se fundamenta en algunos de los planteamientos que el maestro de maestros ***Fabio Jurado Valencia*** ha desarrollado en relación con la lectura y nace como respuesta a una exhortación formulada por él mismo, en la presentación del texto *Lectura crítica para el pensamiento crítico,* en la que manifiesta que:

> (…) es necesario animar a los profesores hacia las discusiones sobre cuándo y cómo se logra la lectura crítica en el contexto educativo formal. Para ello es importante considerar fuentes teóricas y estudios de casos, tomados de las aulas, en los que dichas fuentes puedan ser objeto de ponderación (Jurado, 2016, p. 9).

A continuación, se procede a presentar la concepción de lectura crítica postulada por el profesor Jurado desde una perspectiva histórica que permita descubrir los anclajes epistemológicos a los cuales se halla ligada.

En principio, es necesario reconocer el planteamiento del pensador ruso Mijail Bajtín respecto al dialogismo. Muy brevemente, y con el riesgo de reducir la vitalidad de un concepto fundante y transversal en la obra bajtiniana, el dialogismo hace referencia a las relaciones de sentido que tienen lugar entre los enunciados que forman la cadena de la comunicación discursiva y, en este sentido, pueden caracterizarse como actos de comunicación que ligan a los sujetos discursivos tanto diacrónica como sincrónicamente.

Más adelante, Julia Kristeva, pensadora búlgara considerada difusora de la teoría bajtiniana en occidente, introduce algunas interpretaciones que posteriormente harán carrera en los estudios del lenguaje, principalmente en la semiótica; establece un cruce entre el lenguaje, al que concibe como práctica real del pensamiento, y el espacio, comprendido como el volumen en el que se articula la significación. En este cruce, la palabra, como complejo sémico, se articula en tres dimensiones del espacio textual: el sujeto de la escritura, el destinatario, y los textos exteriores. En virtud de esa articulación, para ella, el estatuto de la palabra puede definirse horizontal o verticalmente. En el primer caso, la palabra en el texto pertenece tanto a quien escribe como a su destinatario; en el segundo caso, la palabra en el texto está orientada hacia el corpus literario anterior. Sin embargo, en el libro, como producto de la escritura, el destinatario se fusiona en el discurso y este último, a su vez, se vincula a lo que ha sido escrito previamente;

> (…) de suerte que el eje horizontal (sujeto-destinatario) y el eje vertical (texto-contexto) coinciden para desvelar un hecho capital: la palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en el que se lee al menos otra palabra" (texto) (Kristeva, 1981, p. 190).

Como se evidencia, Kristeva asimila la palabra al texto, a la escritura; para, a renglón seguido hacer la siguiente afirmación:

> (…) todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad (Kristeva, 1981, p. 190).

Por tanto, desde su lectura, lo que Bajtín había postulado como Metalingüística y que para él debía asumir la tarea de estudiar el enunciado como discurso vivo, único e irrepetible, es nominado por Kristeva 'Translingüística' y se hace responsable de comprender las relaciones intertextuales.

Si el enunciado en Bajtín no puede aparecer separado del hablante, en Kristeva el sujeto se torna externo en relación con el lenguaje; desde su perspectiva, es el texto el que adquiere relevancia emancipándose de la marca valorativa de su autor, en sus palabras:

> (…) el dialoguismo bajtiniano designa la escritura a la vez como subjetividad y como comunicabilidad o, para expresarlo mejor, como intertextualidad; frente a ese dialoguismo, la noción de persona-sujeto de la escritura comienza a borrase para ceder su lugar a otra, la de la ambivalencia de la escritura (Kristeva, 1981, p. 195).

Más adelante, Todorov (1981) (el texto de Kristeva fue escrito en 1966) expresa su filiación al concepto de intertextualidad acuñado por Kristeva; sin embargo, en su interpretación se descubre nuevamente la presencia de la voz humana:

> Le caractère le plus important de l'énoncé, ou en tous les cas le plus ignoré, est son dialogisme, c'est-à-dire sa dimension intertextuelle. Il n'existe plus, depuis Adam, d'objets innommés, ni de mots qui n'auraient pas déjà servi. Intentionnellement ou non, chaque discours entre en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même objet, ainsi qu'avec les discours à venir, dont il pressent et prévient les réactions. La voix individuelle ne peut se faire entendre qu'en s'intégrant au chœur complexe des autres voix déjà présentes (Todorov, 1981).
>
> El carácter más importante del enunciado, o al menos el más ignorado, es su dialogismo, es decir, su dimensión intertextual. Desde Adán, ya no hay objetos ni palabras sin nombre que no hayan sido ya utilizados. Intencionadamente o no, cada discurso entra en diálogo con los anteriores sobre el mismo objeto, así como con los discursos futuros, cuyas reacciones anticipa y prevé. La voz individual sólo puede ser escuchada integrándose en el complejo coro de otras voces ya presentes. (traducción propia).

En la mirada de Todorov se descubren las dos posturas hasta ahora expresadas frente al dialogismo; de un lado, considera que las relaciones intertextuales se establecen entre enunciados, se inscriben en el ámbito del discurso, requieren y remiten necesariamente a la voz del enunciador. De otro lado, considera que las palabras llevan en sí las huellas de sus usos anteriores y se detiene en el análisis, a través de pares dicotómicos, del papel que juega la intertextualidad en los diferentes tipos de discursos.

Desde la perspectiva semiótica de Umberto Eco (1992) existe un autor empírico que una vez 'embotella' un texto, es decir lo ofrece a una comunidad no determinada de

lectores, pierde su control sobre él y por tanto ya no es dueño de su significación, en sus palabras:

> (…) una vez separado de su emisor (así como de su intención) y de las circunstancias concretas de su emisión (y por lo tanto del referente al que alude), un texto flota (…) en el vacío de un espacio potencialmente infinito de interpretaciones posibles (pp. 9-10).

No obstante, el autor hace conjeturas respecto a su posible lector y más aún, a través de su creación tiene la potestad de delinearlo, de modo que para Eco "*el autor modelo es aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo*" (1992, p. 41).

La interpretación depende de la competencia de los lectores, entendida por Eco como el conocimiento que estos tengan de la lengua, tanto desde el punto de vista gramatical como a nivel de enciclopedia, lo que incluye las interpretaciones previas de múltiples textos incluido aquel que el lector esté estudiando en el momento. Así, para Eco

> (…) todo acto de lectura es una transacción difícil entre la competencia del lector (el conocimiento del mundo compartido por el lector) y el tipo de competencia que un determinado texto postula para ser leído en forma económica (1992, p. 125).

Como se ve, el sentido reposa en el texto, autor y lector se funden en él, la intención del autor solo puede descubrirse a través de los indicios que ofrece el texto y la interpretación del lector encuentra su límite en el sentido literal que este propone, por esta razón

> (…) la investigación sobre la intención del autor y sobre la de la obra coinciden. Coinciden, al menos, en el sentido que autor (modelo) y obra (como coherencia del texto) son el punto virtual al que apuntala la conjetura. Más que parámetro para convalidar la interpretación, el texto es un objeto que la interpretación construye en el intento circular de convalidarse a través de lo que la construye. Círculo hermenéutico por excelencia, sin duda (p. 41).

A pesar de la restricción que el texto impone al lector, Eco establece diferencia entre la interpretación semántica y la interpretación crítica; por la primera el lector llena de significado la manifestación lineal del texto mientras que por la segunda el lector puede dar cuenta de las razones estructurales por las que el texto puede producir tales interpretaciones semánticas. Afirma además que los textos estéticos prevén ambos tipos de interpretación. Así concebida, la lectura adquiere carácter conjetural, el lector persigue los indicios que le ofrece el texto y formula hipótesis interpretativas que probará sobre la coherencia del texto y la manera como este reciba la posición alternativa. En términos de Eco "*en el caso de los textos existe una prueba, siempre conjetural, que consiste en hallar la isotopía semántica pertinente*" (1992, p. 119).

Se considera que en este rico entramado teórico encuentra asidero la concepción de lectura crítica que durante años el profesor Jurado ha venido 'rumiando', reelaborando, comparando, discutiendo y sobre todo difundiendo. Para él, la lectura crítica es diálogo

entre los textos, es intertextualidad y, en sus palabras "*esta categoría está asociada con el nivel más alto del pensamiento y se manifiesta cuando se activan los saberes previos y se configuran las redes cognitivas en el proceso de resolución de problemas*" (Jurado, 2016a, pp. 8-9).

Para el profesor Jurado, leer críticamente implica la cooperación del lector quien llena mediante inferencias y asociaciones los vacíos dejados por el discurso; al igual que, la realización de "*paseos intertextuales*", es decir, la capacidad de transitar por el texto reconstruyendo la multiplicidad de voces que lo habitan y que el lector reconoce en virtud de su enciclopedia (Jurado, 2016a, pp. 13-18).

Ahora bien, si la concepción de lectura crítica expuesta por el profesor Jurado se descubre como reveladora, su constante reflexión pedagógica la hace aún más relevante. En cada escrito, en cada panel, en cada conversación, el viajero incansable exhorta a los maestros latinoamericanos a comprometerse con la formación de lectores críticos y ofrece conocimientos, experiencias, retos y estrategias para lograrlo.

De otra parte, convoca a los maestros a ser lectores asiduos que desde su experiencia saben "*identificar los textos provocadores para el discernimiento y la réplica*" (Jurado, 2016a, p. 19). Para luego desplegar en las aulas **interacciones** que posibiliten la construcción progresiva de la lectura crítica "*desde el diálogo entre los textos de diverso género discursivo, según las singularidades de las obras que se interpretan*" (Jurado, 2016a, p. 23).

Jurado insiste en la importancia de que niños y jóvenes tengan acceso a libros genuinos de diferente género y a que estos sean explorados desde las preguntas, intereses, observaciones y predicciones de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura tienen lugar en el marco de acciones comunicativas auténticas y más que puntos de llegada, se constituyen en puntos de partida, en otras palabras, se lee y se escribe para aprender a leer y a escribir convencionalmente, superando los enfoques que consideran que es necesario adquirir el código, de manera fragmentada y repetitiva, como requisito previo para la lectura y la escritura

> (…) los niños juegan a escribir y al hacerlo descubren que tienen que aprender unos modos de escritura de los adultos; entonces a partir de proyectos y de indagaciones (…) irán progresivamente accediendo al dominio del sistema; es esta la vía más expedita para iniciar a los niños en la lectura crítica, jugando, porque a la vez que escriben leen (o les leen) y al leer desean escribir sobre el centro de interés; no es la escuela la que impone el aprendizaje sino el niño quien reclama las ayudas para aprender a hacerlo; la interlocución es así un proceso vivificante, de continuos descubrimientos en el niño, al interactuar con los adultos (Jurado, 2016b, pp. 56-57).

Así mismo, para Jurado leer críticamente es condición sine qua non para vivir la democracia "*saber leer y escribir para participar en una comunidad letrada, esto es, para discutir con criterios, conocimientos universales y razones argumentadas*" (Jurado, 2016b, p. 51), de modo que su bandera es también ejercicio político en pro de

cerrar las brechas de desigualdad y violencia que han caracterizado al país y al continente durante tanto tiempo.

En consonancia con lo expuesto, este trabajo se propone dar cuenta de las acciones que un grupo de estudiantes de primer grado lleva a cabo cuando adelanta procesos de lectura literaria con miras a evidenciar la participación de la escuela primaria en la formación de lectores críticos.

Método

Este ejercicio investigativo se inscribe en la investigación cualitativa en tanto hace énfasis en la interpretación y examina la información recopilada para, a partir de ella, permitir la emergencia de categorías analíticas. A su vez, asume como método el estudio de casos entendido como "*el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*" (Stake, 1999, p. 11).

El caso estudiado corresponde a la experiencia de un grupo de 24 estudiantes de grado primero del colegio rural El Verjón, quienes tuvieron que cursar este crucial año de la escolaridad de forma remota debido al confinamiento al que obligó la pandemia del Covid 19. La maestra consideró que la mejor manera de asumir el reto de acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura era "dar de leer" para que los niños y niñas tuvieran la posibilidad de sumergirse en el universo letrado, comprendieran que el sentido está en los textos completos y empezaran a preguntarse por el funcionamiento del lenguaje. Se dio a la tarea de visitar bibliotecas digitales y físicas, preguntar a los amigos y colegas, y frecuentar las librerías para proceder a seleccionar los libros: los más bellos desde el punto de vista estético; los que cuentan historias con secuencias de imágenes; los que tienen pocas palabras; los que no persiguen el adoctrinamiento moral; los que interpelan, hacen pensar y posibilitan emocionarse.

Luego, presentó los libros a los niños, mediante formatos digitales que circularan a través del WhatsApp y pudieran leerse en la pantalla del celular, con la consigna "a través de un audio o un video cuéntale a tu profesora lo que leíste"; más tarde se vio abocada a ofrecer indicaciones a los padres a fin de que confiaran en el poder constructivo de los niños, que sus mediaciones estimularan la edificación del sentido y que los niños forjaran su propia voz.

El corpus de la investigación está compuesto por los audios y videos enviados por los niños los cuales fueron dispuestos en carpetas para su respectivo análisis. En este caso, el foco estuvo puesto en aquello que los niños hacen cuando leen textos literarios teniendo en cuenta que sus procesos de lectura y escritura se hallan en construcción. Para la presentación de los resultados se enuncia una categoría que emerge de los datos y se ejemplifica con fragmentos del corpus.

Resultados[1]

A. Los niños evidencian la interiorización de estructuras narrativas propias de la tradición oral: con frecuencia introducen sus alocuciones con la expresión "te voy a contar"; hacen uso de inicios como "había una vez"; recurren al "colorín colorado este cuento se ha acabado" para concluir; o acuden a formas repetitivas o secuencias circulares para narrar:

> Aquí en este cuento nos enseñan varios animales.
>
> El caimán está solo en esta selva, aquí están dos chigüiros y el caimán.
>
> Aquí hay tres puercoespines, los dos chigüiros y el caimán.
>
> Aquí hay cuatro garzas rojas, los tres marranos (puercoespines), los dos chigüiros y el caimán.
>
> Aquí hay cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.
>
> Aquí hay seis monos, cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.
>
> Aquí hay siete culebras, seis monos, cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.
>
> Aquí hay ocho ratones, siete culebras, seis monos, cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.
>
> Aquí hay nueve ranas, ocho ratones, siete culebras, seis monos, cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.
>
> Aquí hay diez hormigas, hay nueve ranas, ocho ratones, siete culebras, seis monos, cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.
>
> Están celebrando un cumpleaños feliz, aquí están los amigos el día de la piñata**.**
>
> **Cómo reconocer a un monstruo**: tiene la cabeza grande, sus patas largas, peludas, son tantas patas que forman un bosque, su panza es muy grande que parece un techo, su cola es muy larga, tiene que recogerla, un monstruo tiene muchas, muchas escamas, de las orejas salen muchos pelos largos, debajo de las cejas tienen unos ojos amarillos, su nariz es larga, larga, su boca es negra llena de dientes, sus dedos son torcidos y las uñas son largas, **así reconocemos un monstruo.**

Así mismo, asumen el rol de narradores a la vez que prestan su voz a los personajes para expresar lo que estos dicen, piensan o sienten y por tanto introducen entonaciones y diálogos:

1 Algunas de las categorías expuestas y sus correspondientes ejemplos fueron presentadas en la ponencia *Leer en tiempos de pandemia. Experiencias de lectura en los primeros grados*, por los colectivos LEE y Semillando, en el marco del XIX Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, llevado a cabo entre el 28 y el 30 de octubre de 2021.

> Y después hicieron un **desorden**, y después llegó la mamá -ah, ese desorden- y entonces cuando llegó mamá dijo -niños qué es esto, arreglen ya-.
>
> le dijo a Choco - ¿qué te pasó? - lo abrazó con **mucha fuerza** y Choco también la abrazó con mucha fuerza, le dio un beso **largo, largo** y Choco se sintió feliz.

B. La propuesta de leer libros completos invita a la reconstrucción del sentido, de modo que los niños son capaces de dar cuenta de la macroestructura textual haciendo uso de diversas estrategias:

Reconstruir la macroestructura y explicarla:

> Cuando el señor le dijo buenas noches al gorila, sin que se diera de cuenta el señor, el gorila le quitó las llaves al señor y empezó a abrir todas las jaulas de los animales: del elefante, de la jirafa, de la hiena, del león, del armadillo. Después, los animales del zoológico estaban persiguiendo al señor desde el zoológico hasta la casa de él y entonces entraron al cuarto y se durmieron ahí y la esposa del señor tuvo que llevarlos allá al zoológico; **pero ya que los monos son muy traviesos**, el mono se estaba yendo con la señora sin que se diera de cuenta, entonces se montó a la cama y se volvió a dormir.
>
> **Y los niños eran muy curiosos**, les gustaba medirse la ropa y mirar qué había y por eso encontraron las fotos y se pusieron a mirar.

Reconstruir la macroestructura recurriendo a la generalización:

> Se trataba de dos hermanitos que vieron unas fotos muy bonitas en el armario de papá y mamá.
>
> Entendí del cuento que los papás de Bernardo están muy ocupados, no le hicieron caso, así que salió y un monstruo no le hacía caso y se comió a Bernardo.

Reconstruir la macroestructura haciendo uso del parafraseo:

> Hola profe le voy a decir qué fue lo que entendí del cuento. Un zorro despertó y después salió de la casa a buscar huevos, uno lo encontró en el pantano, otro abajo del barro, y otros dos, no, tres huevos los encontró en el árbol y otros en la arena, y otro encima del árbol y el último estaba en el camino y después estaba preparando pa' comer y luego pum, uno reventó y después le quedaban (cuenta) nueve, y después otros tres reventaron y le quedaban (cuenta mentalmente moviendo la cabeza) seis y después otros reventaron y ahí le quedaron cuatro y después otro reventó y ahora solo le quedaban tres y después otro pum otro se rompió y otro y ya solo le quedaba un huevo para alimentar dos cocodrilos, un patito, un búho, una tortuga y un flamenco y después no dejaron de llorar y preparó la comida y la comida es más rica así compartiendo.
>
> Willy pensaba que no podía ser bueno en nada, salió a pasear y a pensar, se unió a un grupo de fútbol, eso no funcionó, a un grupo de ciclismo, tampoco funcionó bien, a un grupo de natación tampoco funcionó, fue a ver una película con una

> niña, entonces todos se rieron de él porque estaba asustado de la película, entonces ellos se habían asustado porque venía un policía e iba a golpear a Willy, le golpeó a la pared porque él se agachó y cuando se paró le pegó en la garganta, todos vieron lo qué hizo Willy y se convirtió en un gran campeón.

Leer textualmente, en el caso de los niños que ya leen convencionalmente, y luego parafrasean:

> Vivo estoy yo con mis ojos, con mi voz, con los latidos de mi corazón. Viva está la gente que camina por la vida, mis amigos, mis hermanos, mis parientes, mis vecinos. Vivos están todos los seres que en el mundo viven, vivos sus ojos, sus alas, vivas las colas y las escamas. Vivas están las plantas, ellas crecen despacio y lentamente. Viva está la vida vegetal, gracias a ella nos podemos alimentar. Entendí en la lectura que los seres vivos pueden respirar, caminar, saltar y algunos no, las plantas son seres vivos, pero no pueden caminar.

Describir las acciones que descubren a partir de las ilustraciones:

> Aquí yo reconozco un dragón (...)
>
> Y aquí el dragón tiene muchas patas, contémoslas: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, **SIETE** patas (…).
>
> Aquí está la cola del dragón y el muñequito se agarró de la cola del dragón.
>
> Aquí el muñequito está subiendo por el cuerpo del dragón.
>
> Y aquí está subiendo a la cabeza del dragón.
>
> Aquí el muñequito se deslizó por la nariz del dragón.
>
> Aquí el muñequito se metió en la cabeza del dragón (…).
>
> Aquí está el dragón y el muñequito corriendo.

C. En coherencia con la concepción de lectura propuesta, los niños se aproximan a la construcción del sentido mediante la formulación de hipótesis interpretativas y narran los cuentos en coherencia con la hipótesis seleccionada:

> **Hoy te voy a contar el cuento del niño que trataba de sacar los animales** (…) fue a mirar también la sala y había muchos elefantes, una familia llena de elefantes, él dijo ¡No! ¡No! Váyanse, váyanse elefantes; los elefantes no entendieron y se quedaron (…) pero él 'entretenió' a todos los animales **y cuando yo me di cuenta el niño pudo sacar a los animales de la casa**.
>
> Te voy a contar el cuento **que me inventé** del patito sucio. Hacía una vez el patito estaba mirando hacia arriba porque estaba empezando a llover, después estaba caminando sobre, pero mucho, mucho, mucho lodo, o sea que estaba sucio las paticas, después, pero después había mucho, mucho viento que se llenó de hojitas el patito, después el patito se cayó en el lodo y se ensució más, después, se pegó un susto y splash, después el patito después del agua quedó limpiecito, elegante.

Igualmente, reformulan, aclaran o complementan sus hipótesis iniciales de acuerdo con las interacciones que tienen con quienes acompañan el proceso de lectura:

> Ya mi tía me leyó el cuento (…) y fue otra cosa, pero la mamá y el papá pensaron que era Juanito, pero el monstruo se comió a Juanito y después el monstruo hizo todo como lo hacía Juanito.

Además, esta concepción de la lectura les muestra también una forma de proceder:

> Yo coloco harta atención al libro porque como no me lo leyeron entonces coloqué harta atención y miré dos veces las páginas y ya después ya te lo conté. Profe y también mi tía dijo que primero me lo iba a leer, pero yo le dije que no, que yo primero lo resuelvo porque si me lo iba a leer yo ya sé que es lo que pasó en el cuento, (…) y yo le digo que no, que yo primero lo resuelvo y después que me lo lean.

D. Llenar los espacios que el texto deja vacío con conjeturas o con razones que tienen validez en sus entornos cotidianos:

> David aquí cogió el jarrón de los pececitos, y de pronto se le cae el palo y se le cae la mesa y se le caen los pececitos. No, David, no alcance las galletas, porque no puso la silla bien contra el mueble y se va a caer y se le va a caer toda esa loza. No, David, no entres con los pies sucios (…) porque en la casa hay que dejar bien limpio el piso (…).

E. La literatura posibilita la expansión del horizonte de experiencia y desde los procesos tempranos de lectura los niños establecen interacciones subjetivas con los textos:

> Lo que me gusta es dos cosas, es ser bombero, apagar fuego, salvar a las personas (y) ser astronauta para viajar a la luna.
>
> Éste quiere ser un bombero para ver el rojo del fuego, éste quiere ser un astronauta para ver el blanco de la luna, éste quiere ser alto para ver el amarillo del sol, éste quiere ser 'observativo' para ver el verde de la selva, éste quiere ser un astronauta pa' ser un alienígena, pa' ver júpiter, éste quiere ser una bruja pa' ver el negro de la noche, éste quiere ser un avioncista pa' ver los colores del arco iris, yo quiero ser policía pa' ver si por ahí tienen droga pa' quitárselas y yo se las quito y cuchillos y pistolas.
>
> ¿Está bien ser diferente? Sí, está bien ser diferente. Todos tenemos diferentes gustos, forma de ser, forma de actuar, somos diferentes físicamente, algunos tienen la nariz larga y otros cortica, unos tienen dientes y los otros (inaudible), unos son de diferente color, unos son grandes, bajitos, gordos, flacos, orejas grandes, orejas chiquitas. Está bien ser diferentes **porque todos somos diferentes**.

F. Los niños expresan su opinión frente a los libros que leen, los repiten con agrado una y otra vez y se van quedando en la literatura desde el ejercicio mismo de lectura.

> Hoy le voy a contar un cuento. Un cocodrilo compró un regalo, está yendo a la casa porque era un cumpleaños de un animal y después vio un montón de, dos castores con patineta y regalo, iban a mandar al animal que cumplió y después fue a la casa y encontró un montón de animales con regalos y después encontró más (…) como un festival de animales y luego ya casi había llegado, y después ya llegaron y se tomaron una foto todos y están haciendo la fiesta y después iban a celebrar el pastel de cumpleaños y ahí sí hicieron la fiesta. **Este libro me encantó, súper bien que me gusto y me hizo reír.**

Discusión

El aprendizaje fundamental radica en que los niños comprenden la lectura como un proceso de construcción de sentido. Al respecto es ilustrativa la intervención de uno de los niños que primero lee convencionalmente el cuento y apenas termina se disculpa por haberlo leído y procede a contarlo:

> Disculpa profe que lo leí, pero te voy a hacer un resumen: Bernardo le estaba contando al papá que había un monstruo afuera pero el papá no le puso atención, después se fue a decirle a la mamá y la mamá tampoco le puso atención. Bernardo se salió al patio y el monstruo se lo comió, después el monstruo entró a la casa, asustó a la mamá y al papá, pero los papás no se dieron cuenta que estaba adentro. La mamá le dio la comida y lo mandó a acostar y el monstruo aterrado vio que ni la mamá ni el papá le pusieron cuidado y Bernardo ya no existía.

Así mismo, la lectura se constituye en punto de partida para aprender a leer, en oposición a los enfoques que consideran que es necesario aprender primero el código para luego poder encarar textos completos. Antes de aprender letras aisladas e inscribirse en un tortuoso recorrido por signos abstractos y sin sentido, el niño descubre el funcionamiento del lenguaje y aprende a leer, leyendo; de modo que, la lectura es significativa, propone retos a los jóvenes lectores y a la vez los gratifica, mientras moviliza la puesta en marcha de múltiples estrategias en pro de la construcción del sentido. Obsérvese cómo en este fragmento, la niña formula hipótesis sobre lo que puede estar escrito en el texto de acuerdo con las imágenes y con las palabras que ha podido leer: la primera frase que aparece en el texto es ¡Oh, oh, está lloviendo!, más adelante dice ¡Oh, oh, cuánto lodo! Y luego ¡Oh, oh, cuánto viento! Seguidamente el personaje se resbala y la niña lee "¡Oh, oh, resbalo, resbalo!".

En síntesis, la participación de la escuela primaria en la construcción de lectores críticos tiene que ver con tres aspectos fundamentales. En primer lugar, crea ambientes letrados que inviten a la interrogación de textos en situaciones auténticas de comunicación. Segundo, favorece el despliegue de interacciones conducentes a la formulación de hipótesis interpretativas, la puesta en marcha de estrategias para construir el sentido, la movilización de múltiples operaciones de pensamiento, el encuentro entre los textos y el diálogo intersubjetivo. Y, por último, reconoce el poder

que tienen los jóvenes lectores para construir sentido y descubrir el funcionamiento de la lengua.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen S.A.

Jurado, F. (2016a). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Jurado, F. (2016b). "El derecho a los aprendizajes 'básicos': la lectura crítica en la educación para la democracia" en: *Sobre los aprendizajes fundamentales*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Kristeva, J. (1981). *Semiótica 1*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine. Le príncipe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil.

Biodata

Ángela María López López: Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia, Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciada en Lingüística y Literatura de la misma Universidad. Maestra, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Grupo de investigación, Semillando, adscrito a la Red colombiana para la Transformación de la Formación, Docente en Lenguaje.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 72-95
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7352649
Recibido: 15-07-2022 · Aceptado: 6-10-2022

Fabio Jurado Valencia: intelectual comprometido con la educación

Fabio Jurado Valencia: intellectual committed to education

Fabio Jurado Valencia: katüjalakai ekii jüchiirua tü ekirajawaa

María Elvira Rodríguez Luna
https://orcid.org/0000-0002-9307-3545
mrodriguez@udistrital.edu.co
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Resumen

Se acude al recuerdo de experiencias compartidas y a la consulta de variados documentos, con la intención de lograr una aproximación a la obra del maestro Fabio Jurado Valencia. Al resaltarse algunos de sus aportes a la educación y a la cultura, se pone de relieve su papel como intelectual comprometido con la educación a través de acciones dirigidas a la crítica, impulso y formulación de políticas, investigaciones y programas tendientes a la cualificación de las instituciones y las prácticas educativas. Sobresalen sus propuestas para concretar una formación docente que logre, por fin, acortar las distancias entre el centro y la periferia, en respuesta a las necesidades de contextos caracterizados por la diversidad.

Palabras clave: intelectual, educación, investigación, formación.

Abstract

This text goes to the memory of shared experiences and the consultation of various documents with the intention of achieving an approximation to the work of Fabio Jurado Valencia. By highlighting some of his contributions to education and culture, his role as an intellectual committed to education is emphasized through actions aimed at criticism, promotion and formulation of policies, research and programs aimed at the qualification of educational institutions and practices. Stand out his proposals to concretize a teacher training that manages, finally, to shorten the distances between the center and the periphery, in response to the needs of contexts characterized by diversity.

Keywords: Intellectual, education, research, training.

Aküjia palitpütchiru'u

Ashajuushikaa tüü, ojuitaasü julu'ujee wanee sotoo aa'in a'yanaajirawaa jümaa asanawaa mainma karatoutta, jüpüla ojuupataa jukua'ipa karaloutta nü'yanaajala Fabio Jurado Valencia. Jünainjee e'iyalaa juu'utku nü'yataala jüchikua ekirajawaa jee tü akua'ipaaka, ayaleraasü nüchikua niain katüjalain ekii jüchiirua ekirajawaa, jüsala nütsüin jee nünüikipala, jukua'ipa jamüinjatüin jukua'ipa a'yatawaaka julu'u mma kalu'uka waya, achejawaa tü mochoojuuka ou'u jee jukua'ipaainjatkaa karaloutta wanaawainjatka atuma tü ekirajiapüleeka jee jü'yataayapala. E'iyalaasü tü nümaka jüpüla ayaleraa natüjala na ekirajüliikana, jüpüla arütke'era na ekirajaashiikana nepialu'u alijuna jee na kepiakana wattalu'u noulia, jüpülayaaja'a eraajaa amülialaa eeka mmapa'a waneejatuwoika akua'ipa.

Pütchi katsüinsükat: katüjalakaa ekii, ekirajawaa, achejawaa eeka meraajuin, ekirajiraa.

Introducción

No resulta sencillo escribir sobre un maestro, colega y amigo sin caer en la apología o en los lugares comunes. Tampoco lo es, cuando ese personaje cuenta con una producción intelectual tan extensa y continuada, tan diversa y relevante, tan sistemática y consistente. Sin embargo, al recibir la invitación del Comité Editorial de la Revista Entretextos, accedí a colaborar, sumándome a este merecido reconocimiento a la obra de Fabio de Jesús Jurado Valencia (en adelante FJV).

Esa triple condición de maestro, colega y amigo hace que, en el texto, los sentimientos de reconocimiento y de gratitud vayan de la mano. El reconocimiento, sustentado en la revisión de su trayectoria académica y de su incidencia en comunidades de práctica y de aprendizaje que han crecido y se han fortalecido, en buena medida, por el acceso a sus trabajos y su liderazgo en la formulación, orientación y conducción de investigaciones necesarias y procesos significativos para el logro de metas personales e institucionales. La gratitud, asociada a su estímulo para promover la sistematización y divulgación de la producción académica e investigativa personal y grupal, como también, en el plano colectivo, a su apoyo, dedicación y aportes, para construir con las comunidades, en una perspectiva emancipadora, maneras nuevas y pertinentes de abordar las prácticas pedagógicas y los aprendizajes relacionados con la educación y la literatura.

Los homenajes han estado presentes en la larga vida académica de FJV. Comunidades e instituciones han exaltado sus aportes a la investigación y la formación con distintos tipos de reconocimientos: Becario del Instituto de Investigaciones Filológicas: Seminario de Poética, UNAM. México. 1983-84-85; Mención Honorífica a la Tesis de Doctorado, 1997; Reconocimiento por los aportes a la investigación educativa en la Universidad de San Carlos de Guatemala, 2008; Placa de reconocimiento especial del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar de la Universidad Nacional de Colombia, 2011; publicación colectiva dedicada a su obra por la Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje (Rey González, S. Comp., 2015); homenaje de la Red de Bibliotecas Públicas Biblio-Red en el marco del

programa Yo Maestro, por "propiciar la reflexión sobre el ser y el hacer del maestro en el mundo actual, a partir de la reconstrucción de las experiencias de quienes han hecho de la educación su camino y su apuesta vital.[1]

Con este texto, me uno a los actos de gratitud por sus aportes para alcanzar ciertos desarrollos en mi vida profesional como también en la realización de proyectos institucionales y colectivos que continúan vigentes, teniendo presente que "re-cordar, es volver a pasar por el corazón". (Galeano, 1996)

Inicialmente se sitúan algunos referentes importantes del contexto intelectual que perfilaron, en gran medida, las acciones y las utopías de los jóvenes universitarios en la época del 70, determinando el rumbo de los proyectos académicos y personales de FJV y otros tantos de esa generación. Posteriormente, se esboza un panorama de su obra, caracterizada por la diversidad, coherencia y solidez. Finalmente, se resaltan ideas, acciones y resultados visibles que fundamentan su caracterización como un intelectual comprometido, o más coloquialmente un "Super Profe", a la manera sugerida en Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje (2017); esto es, como un actor educativo que lucha por una educación emancipadora y por una sociedad libre, equitativa y democrática.

1. Algunos referentes que enmarcan el proyecto intelectual de FJV

Nació en 1954, en el Valle del Cauca, Colombia (según algunas fuentes en Guadalajara de Buga, según otras, en Florida, donde vivió desde los tres años; por lo que en su currículum opta por ubicar su patria chica en Florida-Buga). Este hecho evidencia que, como en el caso de Homero, estas dos ciudades se disputaban su cuna, como un augurio de que su actividad vital giraría alrededor de la palabra hablada y escrita. En Florida recibió la educación básica y, posteriormente, en 1977, obtuvo la Licenciatura en Literatura e Idiomas en la Universidad Santiago de Cali, institución que lo galardonó en 2003, conjuntamente con la Asamblea Departamental del Valle del Cauca, como egresado ilustre.[2]

Su experiencia estudiantil en la década del 70 fue propicia para la convergencia entre lo académico, lo intelectual y lo político porque una de las grandes preocupaciones de los jóvenes era darles sentido a sus aprendizajes universitarios, proyectándolos en la vida social. En ese ambiente, que marcó su proyecto de vida, fue introducido a la filosofía y el sicoanálisis por Estanislao Zuleta; recibió la influencia de intelectuales y escritores como Enrique Buenaventura -dramaturgo, ensayista, ícono del teatro en Colombia y fundador del TEC-, Fernando Cruz Kronfly - novelista, cuentista, ensayista, poeta, profesor de las universidades Santiago de Cali y del Valle-; Eduardo Serrano Orejuela, desde la crítica literaria, la narratología, la semiótica y los estudios del tango. Al mismo tiempo, la lectura de Rolland Barthes, Tzvetan Todorov, Louis Althusser, Julia Kristeva o Jacques Lacan, incentivaba el debate y contribuía a

[1] Disponible en: https://biblored.gov.co/noticias/yo-maestro-youtube
[2] Disponible en: http://fabiojuradovalencia.blogspot.com/p/hoja-de-vida.html

consolidar su formación política, propiciando la articulación de "los desarrollos de las disciplinas humanísticas y su lugar en los contextos socioculturales".[3]

Al igual que en Bogotá y en otras capitales, el contexto universitario de Cali bullía de ideas y sueños de cambio. Los movimientos políticos y sociales impulsaban transformaciones sustanciales, tanto en la vida social como en la educación, desde propuestas que subvertían el orden establecido, con un trasfondo de fuentes marxistas en sus vertientes estalinistas, maoístas, trotskistas o foquistas.[4] Era frecuente la movilidad estudiantil entre las universidades públicas del país, difundiendo las ideas transformadoras y alentando los movimientos culturales. Con razón se dijo que nuestro "68 fue en el 71". Por esa época también recuerdo que a la Universidad Nacional de Bogotá llegaban las voces de dirigentes estudiantiles provenientes de la Universidad del Valle, como también de la UIS, la Universidad de Antioquia, la de Caldas, o la del Cauca:

> El movimiento estudiantil en todo el país se había extendido por colegios y universidades públicas de numerosas ciudades, después de la escalada de huelgas, pérdidas de semestres y enfrentamientos con la Policía y el Ejército, desencadenados desde el 26 de febrero de 1971 en Cali, cuando mataron a "Jalisco" y a otro estudiante universitario y el 4 de marzo, en medio de una manifestación en Popayán, al alumno del Liceo de bachillerato, Tuto González. (Solarte, 2018, p. 1)

En el mismo sentido, FJV pone de relieve la importancia de Cali en el movimiento político y cultural de dicha década. "Cali era una ciudad de polifonías, pues se conversaba a partir de los libros recién llegados, lo mismo que sobre teatro, salsa, bolero y tango, a la vez que se discutía sobre las corrientes socialistas surgidas en distintos lugares del mundo luego de los movimientos estudiantiles de 1968, iniciados precisamente en París".[5]

Sin lugar a dudas, ya el joven FJV había elegido ser un luchador por la educación y la cultura, al asumir una actitud crítica frente a la escuela, como "escenario de transmisión de hegemonía ideológica y cultural pero también y a la vez (como) una oportunidad para la emergencia de una alfabetización liberadora en lucha contra el des (orden) social y comprometida con la construcción de sociedades equitativas y democráticas" (Super Profe, 2017, p. 32).

Se infiere que sus procesos académicos como estudiante estuvieron acompañados de debates y profundización sobre planteamientos provenientes de la sociología de la educación, la pedagogía crítica, el Socioconstructivismo y la alfabetización popular, enlazados a los desarrollos de las posiciones estructuralistas, posestructuralistas, hermenéuticas y discursivas anteriormente mencionadas. Por consiguiente, en su obra estarán presentes las voces de P. Bourdieu con su teoría de los campos; de H. Giroux Bourdieu y P. McLaren con la crítica política a la escuela; de B. Bernstein cuyos

[3]Disponible en: https://cienciagora.universia.net.co/infodetail/ciencias-educacion/galeria_de_cientificos/fabio-de-jesus-jurado-valencia-384.html

[4] Valverde, H. y Collazos. O. (1973) convocan a los más representativos dirigentes de estos movimientos en su obra "Colombia: tres vías a la revolución. Partido Comunista, MOIR, Tendencia Socialista". Editorial Círculo Rojo, Cali.

[5] Disponible en: http://fabiojuradovalencia.blogspot.com/

desarrollos se inscribían entre la sociología, la lingüística y la educación; de L. Vygotski y J. Brunner con sus planteamientos sobre la construcción social de los aprendizajes, de P. Freire y su concepción de una educación emancipadora; de grandes pedagogos como C. Freinet y tantos otros que asumieron la crítica a la enseñanza tradicional, reivindicando la participación activa y de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.

En general, las diferentes incursiones investigativas que integraban el discurso, el poder y la cultura para la comprensión de las formas de reproducción pedagógica estaban en el centro de los debates sobre la educación. Al respecto, Mario Díaz señala que

> Desde la segunda mitad de los años setenta comenzó a abrirse paso en el país la inquietud por la investigación sobre la pedagogía. La necesidad de ubicar las prácticas pedagógicas en el contexto académico universitario y, fundamentalmente, de establecer su estatuto teórico y epistemológico atrajo a muchos académicos hacia una nueva práctica discursiva: la pedagogía (Díaz, 1990, p. 41)

Sin embargo, en ese momento la investigación era aún incipiente, como lo reconoce B. Bernstein en su ensayo sobre la educación (1990): "Con sorpresa encontramos que no hay un análisis substantivo del complejo de agencias, agentes, relaciones sociales a través del cual, el poder, el conocimiento y el discurso son puestos en juego como dispositivos regulativos, ni una discusión de las modalidades de control." (Bernstein, 1990, pp. 38-39)

Al convertirse la escuela en el escenario de las luchas sociales en el cual sus actores toman conciencia sobre el importante papel de su quehacer pedagógico en la formación del espíritu crítico, más allá del tradicionalmente asignado como transmisor neutro de conocimientos, saberes y normas socialmente aceptadas como válidas, la educación se constituyó en el espacio privilegiado para el ejercicio del pensamiento crítico y la formación democrática. En tal sentido, un Súper Profe asumía como posible y deseable

> (…) luchar en defensa del derecho de las personas a un aprendizaje escolar de los útiles de la cultura que no excluya una lectura crítica del mundo ni el deseo de construir una sociedad equitativa y democrática donde la vida de las mujeres y de los hombres tenga una oportunidad frente a la barbarie, la ignorancia, a la alienación, a la injusticia y a la violencia. (Super Profe, 2017, p. 37)

Obviamente, tales aspiraciones iban en contravía de las propuestas antidemocráticas y autoritarias dominantes en Colombia. Por eso, bajo el mandato de Julio César Turbay Ayala (1978-1982), con la aplicación de la Doctrina de Seguridad Nacional, bajo el llamado Estatuto de Seguridad, la persecución y muerte a los intelectuales comprometidos con los cambios en el país, provocó una gran diáspora entre quienes, paradójicamente, buscaron la preservación de sus vidas. Muchos fueron acogidos en México, como García Márquez; y al igual que otros paisanos y compatriotas, FJV eligió dicho destino:

> En 1981 coincidimos en Ciudad de México un grupo de colombianos interesados en las artes, la cultura y la tradición académica. La edad de cada uno oscilaba entre los 25 y los 30 años. Proveníamos del Valle del Cauca, de la región Caribe y de Antioquia. Algunos habíamos llegado en 1980 eludiendo las zozobras y las paranoias propiciadas por el gobierno colombiano de entonces. La UNAM y El Colegio de México, con sus bibliotecas y las programaciones polifacéticas —el ritmo itinerante de escritores e investigadores de distintos lugares del mundo— y las oportunidades de becas para cursar los posgrados nos sedujo y retuvo por varios años". (Jurado Valencia, 2018, p. 11)

En efecto, entre 1983 y 1985, cursó allí la Maestría en Letras Iberoamericanas, en calidad de becario del Instituto de Investigaciones Filológicas la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Profundizando en su formación inicial y sus intereses literarios, centró la investigación en el estudio de la polifonía y la intertextualidad en la narrativa de uno de sus autores preferidos: Juan Rulfo. Al respecto señala: "me interesaba el espíritu crítico que generaba su obra, especialmente, en los jóvenes; traté de vincular la semiótica literaria, aprendida en Cali, con un autor específico cuya obra también constituía una ruptura en la tradición literaria latinoamericana".[6]

México no solamente le aportó nuevos conocimientos y experiencias culturales representados en su título de Maestría, muchos amigos y contactos con el mundo intelectual, deseos de amalgamar su trabajo como docente, investigador y creador para impulsar cambios en las estructuras educativas, en los modos de asumir la enseñanza o en las maneras de abordar la literatura. También representó para FJV la construcción de una familia, junto a Patricia González, otra colombiana que adelantaba una Maestría en medicina social y luego el nacimiento de su primer hijo, David Antonio, en esas tierras que generosamente lo habían acogido.

Aunque no lo había imaginado, al retornar a Colombia, en 1986, se radicó en Bogotá y ha sido en esta ciudad gris y fría donde ha gestado su mayor producción en el campo de la educación y la cultura, expresada en múltiples investigaciones relacionadas con la pedagogía, y la evaluación, la creación de programas académicos formales, los procesos de formación profesoral a través de talleres, cursillos, seminarios y publicaciones, entre otras formas de interlocución con docentes de muchas regiones. Igualmente, ha generado espacios y medios adecuados para el análisis y la crítica literaria, la creación poética y su articulación con otras artes, la divulgación de obras literarias y la ampliación de las comunidades de lectores y escritores de diversos géneros literarios. Además, ha participado de manera permanente en la formulación de políticas educativas, pero también, en la crítica razonada de aquellas que representan obstáculos o retrocesos en la cualificación de la educación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Desde 1988 se vinculó como profesor asociado en el Departamento de Literatura de la Universidad Nacional y diez años después regresó a la UNAM para adelantar sus estudios doctorales. Desarrolló la tesis titulada "Recepción literaria y producción de

[6] Disponible en: https://cienciagora.universia.net.co/infodetail/ciencias-educacion/galeria_de_cientificos/fabio-de-jesus-jurado-valencia-384.html.

texto crítico" (1997), en la que convergen sus intereses investigativos en torno a la literatura y la educación, que recibe una mención de honor. En dicho trabajo: Autores como Juan José Arreola fueron un referente para mostrar cómo en las aulas de bachillerato se pueden formar lectores críticos, siempre y cuando los maestros de lengua y literatura asuman su labor como críticos y analistas de los textos. Esta perspectiva de investigación la he sostenido hasta hoy.[7]

La formación recibida en la UNAM, tanto en la Maestría como en el Doctorado, consolidó los intereses académicos e investigativos de FJV frente a problemas fundamentales de la educación, el lenguaje y la literatura. En adelante, las teorías del texto y el discurso, así como los conceptos de polifonía e intertextualidad, recepción literaria y producción de texto crítico serán ejes predominantes en sus propuestas para la renovación curricular; orientarán muchas de sus investigaciones y harán parte del andamiaje para impulsar los procesos de interpretación y producción textual en los diversos entornos escolares.

2. Realizaciones y experiencias en el campo educativo

La década del 90 es particularmente importante para la educación en Colombia. La expedición de la Constitución Política de 1991 implicó la adopción de mecanismos tendientes a garantizar el acceso a la educación, así como la necesidad de evaluar los desempeños de los estudiantes a lo largo de su escolaridad. Así, entre 1991 y 1993 se constituyó el Sistema Nacional de Evaluación.

Ya desde la Renovación Curricular de 1984, se había hecho explícito el enfoque semántico-comunicativo como fundamento del área de lenguaje, con base en el cual se sustentaron las pruebas Saber hasta 1998. Tal enfoque fue enriquecido (1998 y 2002) con la incorporación de la perspectiva semiótica y la construcción de significación, con especial atención en las teorías sobre el texto, la interpretación crítica y la escritura, provenientes de T. van Dijk y U. Eco. Para fortalecer la reconceptualización del examen de Estado en la educación superior, entre 2002 y 2006) estos enfoques se complementaron con la perspectiva filosófica de Jürgen Habermas (1987) y la introducción de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva como categorías globales en el diseño de las pruebas en todas las áreas.

La participación activa de FJV en este proceso es ampliamente reconocida y ha continuado haciéndolo a través de la metaevaluación implicada en la construcción de los marcos de referencia para las pruebas de lenguaje, la creación de las colegiaturas, el diseño de la estructura de las pruebas, la participación en investigaciones nacionales e internacionales, entre otras acciones decisivas para la consolidación del sistema de evaluación y su relación con los procesos de formación de docentes, las prácticas pedagógicas y, muy especialmente, el impulso a los enfoques críticos para la formación de lectores y escritores.

[7] Disponible: https://cienciagora.universia.net.co/infodetail/ciencias-ducacion/galeria_de_cientificos/fabio-de-jesus-jurado-valencia-384.html

La inclusión de la lectura crítica como área específica en las Pruebas Saber 11, aplicadas por el ICFES (2014) junto con Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas e inglés, indicó la necesidad de fortalecer las capacidades docentes ya que, es indispensable que los docentes de todas las áreas lean críticamente para que puedan, a su vez, formar lectores críticos en las aulas. De particular utilidad es la obra "Lectura crítica para el pensamiento crítico (2016); en ella FJV presenta un panorama de los aportes provenientes del campo de la semiótica sobre la formación del lector crítico y posteriormente ilustra un aspecto de la lectura crítica relacionado con la intertextualidad.

La formulación de otras políticas educativas como los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (1998) y las discusiones adelantadas a lo largo de 1997 en diferentes espacios educativos, publicaciones en revistas en el campo de la pedagogía y grupos de trabajo posibilitaron que se fortaleciera el liderazgo nacional de FJV, a quien correspondió la tarea de elaborar el capítulo de fundamentación "A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación" (MEN, 1998).

En la primera década del nuevo milenio, son notables algunos de los trabajos adelantados él en el campo educativo en el Grupo de Evaluación de Competencias de la Universidad Nacional de Colombia sobre la evaluación masiva en Colombia (2002-2003) y la realización de estudios de caso en distintas localidades de la ciudad, como "Contraste entre los resultados de un colegio oficial de alto desempeño y un colegio oficial de bajo desempeño, según los resultados de las pruebas de evaluación de competencias en Bogotá" (2003-2004).

Desde 2005, FJV gestó la creación de las colegiaturas de Educación Básica en el ICFES, encaminadas a la elaboración de propuestas de ajuste a las pruebas de Estado y Saber desde una visión dialógica, interdisciplinaria y contextualizada, así como al impulso de la investigación sobre sus resultados como indicadores de procesos y situaciones que demandan atención prioritaria. Entre ellas, la transformación de imaginarios en los cuales predominan visiones clasificatorias, discriminatorias y excluyentes para darle paso a concepciones y prácticas de evaluación propicias para el mejoramiento educativo y el desarrollo docente.

En este período también coordinó el análisis comparativo de los programas y fundamentos curriculares de la educación básica en el área de lenguaje y comunicación (2004-2007), cuyos resultados permitieron la comprensión del horizonte educativo en nuestro continente y la definición de referentes comunes para la evaluación. Estos sentaron bases para el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE que evaluó el logro de aprendizaje de 100.752 estudiantes de tercer grado y 95.288 de sexto grado de 16 países más el Estado de Nuevo México e identificó necesidades en la formación docente para responder a los retos que demandan las sociedades pluriétnicas y multiculturales.

Con la creación de vínculos efectivos entre el ICFES y el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación-LLECE de la UNESCO (2004-2007) fortaleció la cooperación internacional y promovió el anclaje de la evaluación en los contextos educativos específicos, mediante la confrontación entre lo que se declara en las

políticas, lo que se propone en los textos escolares y lo que aprenden nuestros estudiantes. En estos años de intensa actividad, la investigación y la evaluación avanzaron en interacción constante con las prácticas de aula; se promovieron nuevos usos y sentidos para los resultados de las pruebas y se valoró la participación de las comunidades. Tales aportes, ampliamente documentados en la producción bibliográfica de FJV, aunados a los de compañeros de ruta como Daniel Bogoya y Ana Atorresi, entre otros, abrieron caminos por los cuales seguirán avanzando los miembros de ese enorme semillero conformado gracias a sus iniciativas.

En 2007 coordinó la investigación Constitución de la Red Nacional de Investigación en Evaluación, destacando los efectos favorables de las dinámicas de las redes en la producción intelectual, en tanto este tipo de organizaciones constituyen núcleos vivos para la discusión y el debate en torno a los problemas que interesan en determinado campo. Resalta que: "la indagación sobre el estado del arte de los grupos de trabajo que han concentrado su mirada en el análisis de los problemas en evaluación, se convierte en el paso inicial para la consolidación de la Red Nacional de Evaluación y la conformación de una comunidad crítica y fuerte." (Jurado Valencia, 2003, p. 103)

Por estos y otros trabajos, alcanzó importantes reconocimientos en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, desarrolló investigaciones interinstitucionales con entidades nacionales e internaciones y publicó valiosos materiales sobre los avances y limitaciones de la evaluación como política educativa en Colombia y en Latinoamérica, en tanto acciones conducentes a la formación y consolidación de una masa crítica en este campo, algunos de los cuales se mencionan en la bibliografía.

Entre 2006 y 2010, como director del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, desarrolló diversos programas, conjuntamente con otros profesores. Su paso por esta instancia lo considera como uno de sus logros más destacados por los avances investigativos y formativos. En este mismo periodo, fue aprobada la Maestría en Educación (2006), "estructurada por líneas de investigación relacionadas con las áreas fundamentales del currículo en educación básica: Lenguajes y Literaturas, Ciencias Sociales y Comunicación y Educación".[8]

Paralelamente a las mencionadas acciones, ha sido notoria su práctica como formador, investigador y coordinador de la Red de Lenguaje Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, articulada a la Red Latinoamericana para la Transformación de la formación docente en lenguaje. Con la creación de esta Red, por iniciativa de Jolibert, J., Cabrera, I., Inostroza, G., y Riveros, X., en Santiago de Chile, 1996[9], se inició una reconceptualización de la formación docente que implicaba la investigación sobre las prácticas pedagógicas, tanto en las instituciones de formación, como en las unidades educativas, con la vinculación directa de los propios docentes. En esa perspectiva, en el 2001, FJV coordinó la realización del Tercer Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje

[8]Disponible en: https://cienciagora.universia.net.co/infodetail/ciencias-educacion/galeria_de_cientificos/fabio-de-jesus-jurado-valencia-384.html

[9] Proceso desarrollado ampliamente en: Jolibert, J., Cabrera, I., Inostroza, G., y Riveros, X., Transformar la formación docente inicial. Propuesta didáctica de lengua materna. Unesco-Orealc/ Santillana, Chile, Aula XXI. Reeditado por Editorial Magisterio (2004), Bogotá, Colombia.

realizado en Bogotá y en 2003 atendió la coordinación de Talleres Regionales para la Discusión de los Estándares Curriculares en Cali, Barranquilla, San José del Guaviare y Bogotá.

La interacción permanente entre la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y las distintas redes nacionales persigue cambios sustanciales en los sistemas educativos. Este propósito implica un trabajo arduo con las comunidades para lograr la convergencia entre equipos de trabajo (educadores y educandos de distritos espacios educativos y sus escenarios particulares en los distintos niveles de la escolaridad), impulsando la formación de los docentes "como un proceso de construcción de aprendizajes por parte de los propios estudiantes o docentes en servicio, para dar respuestas a problemas encontrados en la práctica, según modalidades metodológicas consistentes con la naturaleza y las características de los cambios y de las innovaciones que se propongan. (Jurado Valencia, 2017, p.15)

En el escenario de las redes, FJV ha contribuido a la formación docente y la deliberación colectiva para la transformación de las prácticas y la conformación de comunidades de aprendizaje. Sus aportes han sido fundamentales en la consolidación de los nodos regionales, el avance en la investigación desde equipos de investigación acción, multicategoriales y multidisciplinarios, comprometidos con la escritura de sus experiencias como herramienta de reflexión y formación. Igualmente, ha impulsado y fortalecido la publicación de los trabajos y seminarios-talleres, en tanto estrategias de socialización, para avanzar en el intercambio de saberes, experiencias y sus proyecciones. Incluso durante el confinamiento provocado por el Covid-19, orientó la realización de encuentros virtuales para mantener la cohesión y facilitar la presentación, análisis, argumentación, confrontación y conceptualización colectiva de las prácticas pedagógicas emergentes.

A lo largo del tiempo compartido he constatado que FJV es generoso con sus conocimientos. Siempre está dispuesto a estimular la participación de los grupos en la reflexión y la formulación de propuestas de política educativa, a incentivar la escritura y la publicación de las experiencias para compartirlas con otros colegas, entendiendo que lo que no está escrito no tiene existencia académica y que la documentación de las prácticas constituye una fuente para avanzar en el diálogo de saberes y construir comunidades académicas sólidas y propositivas.

Además, en los proyectos aludidos, y otros que no mencionaré en este escrito para no hacerlo más extenso, pude constatar su liderazgo en la organización de los grupos y la conducción intelectual de las propuestas; la seriedad en el cumplimiento de las agendas; el compromiso con la devolución de los resultados de las investigaciones a las comunidades; su coherencia entre las teorías y las prácticas; su incansable disposición a llegar hasta espacios distantes del país como Tumaco, Arauca, Vaupés o Putumayo y barrios de las periferia urbanas, o viajar a países como Ecuador, Guatemala, México, o Chile, para acompañar algún proceso, abrir un nuevo proyecto o incentivar a los grupos de trabajo. En otras palabras: coherencia entre discurso y acción, se mostraron siempre como características esenciales de FJV.

3. Aportes intelectuales de FJV en el campo de la creación

En este apartado se alude a otra faceta intelectual, relacionada con la creación poética y sus esfuerzos para la consolidación de los vínculos entre Colombia y México desde ciertas manifestaciones culturales.

3.1. Viernes de Poesía

Coherente con su proyecto personal de amalgamar su actividad docente, investigativa y creativa, desde 1997, conjuntamente con Jorge Rojas y el apoyo del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional, ha sostenido la realización de Los Viernes de Poesía, espacio lúdico y formativo que convoca la presencia viva de quienes cultivan el género poético en el ámbito nacional e internacional, como lo testimonian los 104 números publicados a la fecha.

Este encuentro poético se organiza en torno a un invitado central que lee algunos de sus textos, ritual de la palabra que se acompaña con la presentación del respectivo Cuadernillo de la Colección Viernes de Poesía, de manera que se entrelazan armónicamente la oralidad y la escritura, para convocar la experimentación de sensaciones y sentimientos propios del género. Además, se consolidan nexos entre instituciones y poetas, se propician la interlocución entre pares, se incentivan la crítica y el deseo de la creación.

Esta es una de las formas a través de las cuales se concreta la intención de FJV de contribuir a la formación de lectores y escritores de poesía, siempre al calor de un brindis por la vida, el arte y la solidaridad. En la organización y gestión de este espacio, la selección de autores y textos, la edición de los materiales y la divulgación del mismo entre la comunidad académica y literaria, se expresan sus dotes de anfitrión y promotor cultural.

En esta casa de la poesía ha resonado la voz y se ha difundido la obra escrita de cientos de autores como León Plascencia, Piedad Bonet, Antonio Correa, Margarito Cuellar, Francisco Hernández, Harold Alvarado, Marco Antonio Campos, Federico Díaz Granados, Fernando Deniz, Juan Manuel Roca, Noé Jitrik, Rogelio Echeverría, Rafael del Castillo, Maruja Vieira, Ida Vitale, Yuichi Mashimo, Felipe Agudelo, entre muchos otros, quienes han presentado sus obras y dialogado con estudiantes, profesores e invitados.[10]

Solamente la pandemia del Covid-19 logró cerrar las puertas del Salón Oval para estos encuentros poéticos, aunque también abrió la posibilidad de ampliar la audiencia mediante el recurso de la virtualidad, como se anunció en el encuentro de esta segunda época, inaugurada el 25 de febrero de 2022, con la presentación de la obra de dos egresados de la Universidad Nacional: Mónica Suárez y Marco Puentes, además del libro sobre poesía rusa contemporánea, “Llamar del universo las palabras”, traducido del original por Rubén Darío Flórez.

[10] Disponible: http://www5.sia.unal.edu.co/buscador/service/action.pub

3.2. Cátedra Colombia – México

La presencia de México en la vida y obra de FJV se hace presente en los ecos de la cultura que afloran en sus textos, como también en una hermandad que nace de afinidades históricas, de realidades comunes, de gustos y aficiones como el cine, la música, la gastronomía o la lucha libre, así como de proyecciones académicas e investigativas que se fortalecen a través de los diálogos.

Tales solidaridades, en muchos momentos, han posibilitado el "alojo cultural de México en Colombia y de Colombia en México, pero también porque los mundos de José Guadalupe Posada son mundos nuestros, más aún en estos tiempos en que la muerte nos ronda, porque la vida, la de aquí, no vale nada, como sí vale la muerte". (Jurado Valencia. (comp.), 2002, p. 12).

Por esas convergencias culturales muchos poetas mexicanos han compartido sus creaciones en Viernes de Poesía, como también se han incorporado temas sobre México en la programación académica de la Universidad Nacional, no solo en literatura sino también en historia, filosofía, economía, política, medicina, ciencias y tecnología. A su vez, en México se estudia e investiga sobre temas relacionados con Colombia en su literatura, tradición musical, artes plásticas, historia política, teatro y cine. La UNAM, el Colegio de México y otras instituciones han contribuido a la formación académica e intelectual de incontable número de colombianos.

Asimismo, en la obra de FJV se identifican diversos análisis sobre autores mexicanos como: Juan José Arreola, Carlos Fuentes, Juan Rulfo, Rosario Castellanos, Ángeles Mastreta, Francisco Cervantes o Sor Juana Inés de la Cruz, publicados en revistas nacionales e internacionales. En ellos se pone de presente, no solamente su dedicación a la literatura mexicana como objeto de estudio, sino también, las posibilidades que ofrece la transposición de estos análisis para promover la interpretación y la escritura en las aulas y posibilitar a docentes y estudiantes "adentrarse en los lugares recónditos y laberínticos de los textos; no hay escritura sin lectura y la lectura empuja hacia la escritura." (Jurado Valencia, 2000, p. 12).

De tantas afinidades nació el proyecto intercultural, Cátedra Colombia – México, cuya génesis se sitúa en septiembre de 2002, cuando se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Colombia un Encuentro Académico, conmemorativo de los 450 años de la UNAM, con variada programación que incluyó un ciclo de conferencias a cargo de escritores y académicos mexicanos; una muestra de cine mexicano y la presentación del libro México en la Poesía Colombiana. Posadas, una coedición de las dos instituciones.

A partir del fortalecimiento de convenios de cooperación, la Cátedra Colombia-México fue concebida como estrategia permanente, orientada a favorecer el diálogo académico, político y cultural entre Colombia y México, la identificación de convergencias culturales, académicas y políticas; el fortalecimiento de los intercambios académicos y la profundización y deliberación en cuanto a los procesos histórico-culturales, sus semejanzas y diferencias.

Bajo dicho espíritu se concretó la realización de la Cátedra en el primer semestre de 2011, bajo la coordinación general de FJV y se trataron temas como: "La representación de la revolución mexicana en la literatura y el arte: la familia Revueltas"; "La obra de Juan Rulfo: entre la literatura, la fotografía y el cine"; "Las ciencias ante la raza y el mestizaje en la historia de México"; "El desarrollo de la ciencia y su divulgación en México: los museos interactivos en México"; "La educación media en México y en Colombia: desfases y relaciones con la educación superior"[11].

3.3. La creación poética en la producción intelectual de FJV

Su faceta como poeta se aprecia en su reciente trabajo literario: Los árboles de Juan Preciado (2018), publicado en Cuadernos de la Salamandra, con ilustraciones de Francisco Rebolledo. Se advierte en cada línea la presencia de temas esenciales en su vida personal y académica, así como el diálogo permanente entre los mundos posibles: el de la literatura y el las realidades existenciales del autor. La dedicatoria a María del Carmen Valencia, sin más detalles que su nombre, es diciente de la intimidad que se esconde en este texto, en el cual emergen temas como la historia humana vista desde las creaciones de Rulfo, los recuerdos de su infancia y las funciones del lenguaje.

Iniciada hace más de cuatro décadas, esta obra de FJV ha pasado por múltiples lecturas y depuraciones, ampliaciones y nuevas producciones. Igualmente ha sido objeto de diálogos enriquecedores con otros escritores que también participaron de las sesiones del Taller Literario Porfirio Barba Jacob, que los convocaba a la lectura y el debate sobre los ejercicios de escritura. Entre ellos, Mario Rey, Eduardo García Aguilar, Ariel Castillo, Luz Ayder Paz y Socorro González.

En estos espacios los jóvenes poetas avanzaban en los campos del arte, la academia y la cultura en tierras mexicanas. Por eso, la UNAM, donde se celebraban anualmente jornadas de literatura colombiana que contaban con el apoyo de escritores de la talla de Gabriel García Márquez y Álvaro Mutis, al igual que el Colegio de México, se constituyeron en el epicentro de diversos proyectos culturales que desarrollaban paralelamente a sus trabajos de investigación.

Los años 80 habían quedado atrás cuando, gracias al Festival de Poesía El Avispero, de Chilpancingo, Guerrero (2016) salieron a la luz algunos de los versos contenidos en "los árboles de Juan Rulfo", publicados en homenaje a la obra de dicho autor. Este afortunado hecho posibilita conocer la faceta de FJV como poeta, para completar el mural de su productividad intelectual.

En el Proemio a esta obra, FJV describe la importancia del contexto sociohistórico para la producción intelectual de su generación:

> La ciudad misma era la historia y con ella la poesía, la pintura y la música. Comprendíamos las complejidades políticas y culturales de México a la vez que entronizábamos con sus escritores, sus artistas e investigadores. Entonces orientamos nuestros proyectos a profundizar en las obras más emblemáticas de

[11] Disponible en: http://fabiojuradovalencia.blogspot.com/p/catedra-colombia-mexico.html

> México. Éramos un grupo de jóvenes afanados, hiperactivos, pues creíamos que la vida no alcanzaría para abarcar lo que pretendíamos en un país que nos ofrecía todo para vivir con intensidad el arte y la academia. (Jurado Valencia, 2018, p.11)

La presencia y la impronta de Juan Rulfo, están presentes en esta obra, más íntima y menos conocida que las demás registradas en su bibliografía. No cabe duda de que Rulfo ha incidido notoriamente en el proyecto intelectual de FJV, en cuanto al hecho de hacerle "repensar la mismidad latinoamericana, pero sobre todo porque Rulfo es como un fantasma que siempre asedia nuestra escritura, que nos interpela cuando caemos en la desmesura y en el afán, que nos pide ir despacio, muy despacio, que nos hace sentir el tequila como bien lo hacen Mutis y León de Greiff". (Jurado Valencia (comp.), 2002, p. 11-12).

En Los árboles de Juan Preciado se identifican dos bloques temáticos, claramente indicados en el índice del libro. El primero, conformado por 19 poemas, tiene como entrada estas palabras de Dolores Preciado: "No sentir otro sabor sino el del azahar de los naranjos en la tibieza del tiempo." Algunos de ellos están ligados a las imágenes que emergen de la novela Pedro Páramo y de las sensaciones provocadas por ese mundo de los muertos representados por Juan Preciado, Susana San Juan, Abundio, Fulgor Sedano o el Padre Rentería. Los árboles de Juan Preciado entran en diálogo con los del Guaviare y los de Tepozteco en Morelos o con las ceibas de Florida, al tiempo que se mezclan con aquellos que han dejado de ser dulces por el dolor y la muerte, han desaparecido como los de Comala o se han convertido en cruces secas.

Los árboles simbolizan la vida, el amor, el erotismo y no solo cobijan el universo rulfiano, sino que permiten al lector acercarse a las experiencias vitales de FJV, como se aprecia en la Mujer Árbol:

Un árbol es una mujer.
Tiene piernas y savia.
Tiene venas y hojas.
Al subir en el árbol
recorremos sus brazos,
nos abrazamos para no caer,
penetramos en su follaje,
sus líquidos se disuelven
en los nuestros
y los cuerpos se elevan.
Lo que sigue es inefable.

(Jurado Valencia, 2018:44)

Esta primera parte del libro cierra con Las Maderas, poema en el que se reiteran el ser y el estar de los árboles y se configura un puente asociativo capaz de entrelazar espacios y tiempos. Los árboles representan la vida misma por su capacidad de darla, preservarla y protegerla y porque están presentes en los recuerdos más remotos de su infancia:

LAS MADERAS

El árbol está en la cama,
en la mesa, en la puerta,
en el carrito de juguete
que en un diciembre
testificó que existe el padre.
El árbol está en la carreta,
en sus mangos y sus ruedas,
vehículo de mercados en Florida,
también está en el papel
que transforma el alma.
En el papel es el viaje,
la ansiedad de quien busca
el origen del asombro.
En la carreta es el trabajo,
el vínculo entre las manos
y la fatiga que somos.
Los caballos nos miran pasar,
yo jalo la carreta
y mi hermano empuja.

(Jurado Valencia, 2018: 53)

El segundo bloque textual está conformado por 13 escritos entre versos, poemas, poemas en prosa o breves relatos, que abarcan temas variados como el poder de los objetos en la noche, la presencia de la luz que alienta al hombre, el mundo de los gatos y de los libros, así como reflexiones sobre sus vivencias personales en distintos momentos de su trayectoria. Dos de ellos: "Escritura I" y "Escritura II", expresan la potencia de la palabra escrita en su interacción con el lector, así como el poder del lenguaje en su constante dinámica de configuración de significaciones.

ESCRITURA I

La palabra cae como gota
en la eterna planicie de la hoja,
se derrama.
Vive el escritor.
La palabra al caer
salpica.
Como una instantánea
se forma la figura.

Vive el lector.

(Jurado Valencia, 2018: 59)

ESCRITURA II

Como el trabajo
de pulir la piedra
hasta erigir la imagen,
es la escritura.
Como provocar
la mancha en el lienzo
hasta inventar una figura,
es la escritura.
También en la escultura
quien la mira le da vida
como en la lectura
quien predice crea la escritura.
También en la pintura
se escuchan los lenguajes
como en la escritura
que al vivir en la lectura
crea de nuevo la escritura.

(Jurado Valencia, 2014: 60)

En estos textos, orientados por la función expresiva o estética del lenguaje, no deja de apreciarse su dominio de las teorías del discurso y su consecuente postura en relación con la lectura, la escritura y, en general, el valor individual y social de la palabra, así su intención sea la creación de universos que le permitan ir más allá del plano de una realidad cotidiana, que a veces agobia con su peso, provocando la incursión en espacios más íntimos.

Como bien lo ha señalado Tomás González, el arte y la literatura permiten trasmitir lo que parece incomunicable, lo que no puede decirse sino a través de otros lenguajes: "Decir lo que no se podía decir porque era demasiado íntimo, y como tal inexpresable, es algo que siempre se busca, sea en poesía, o en pintura, o en novela. De eso se trata, a mi modo de ver, y es lo más difícil." (González, 2021, p. 23)

4. Síntesis de la producción intelectual de FJV

Un acercamiento en profundidad a su producción intelectual, implicaría la realización de una investigación de largo aliento para ponderar de manera consistente la diversidad de campos de conocimiento, problemas y tipos de textos en los que han circulado sus planteamientos, la recepción de los mismos y sus efectos en las prácticas. Este artículo se limita a la presentación de una visión panorámica de su obra, con base en la revisión de algunos de sus textos y la clasificación de las publicaciones consignada por el autor en su hoja de vida.[12]

[12] Disponible en: http://fabiojuradovalencia.blogspot.com/p/hoja-de-vida.html

En dicho documento se consignan las producciones intelectuales más relevantes (para un total de 293), las cuales comprenden: a) publicaciones en el campo de la Educación (96) que circulan en libros, capítulos de libro, artículos de revista y memorias); b) publicaciones en el campo del análisis literario, la crítica y las ciencias del lenguaje (62) editadas en libros, capítulos de libro, libro electrónico y artículos de revistas; c) crónicas (13), presentadas en periódicos nacionales e internacionales); d) ponencias en eventos (41) tanto en congresos, seminarios, talleres y otras modalidades orales; e) proyectos de investigación ligados a la formación de docentes (24), la mayoría de ellos publicados en el país y el exterior; f) asesorías y consultorías nacionales (39) e internacionales (10); g) participación en la dirección de comités y revistas (8).[13]

En cada tipo de producto la obra es prolífica y cobija diferentes temas y problemas, ligados a la investigación como actividad transversal y permanente. Cada producción está sustentada, bien sea un macroproyecto institucional o interinstitucional, un análisis individual, un proyecto grupal o un programa colectivo, cuyos resultados se condensan y comunican en diferentes formatos textuales y modalidades de trabajo oral.

Igualmente, en aquellos trabajos derivados de sus funciones como docente universitario y su participación en proyectos editoriales (autor, miembro de comités editoriales, editor o compilador), la investigación orienta cada proceso. Como lo señala en una entrevista, su preocupación es "cómo lograr que estas investigaciones permeen la vida de las escuelas y sirvan de referente para las transformaciones que requerimos con urgencia en las escuelas y en las universidades en lo que atañe a las pedagogías, los currículos y la evaluación." (Rodríguez Luna, 2015, p. 93)

A continuación, se identifican los temas o ejes problémicos presentes en las publicaciones referidas al Campo de la Educación y el del Análisis literario, la crítica y las ciencias del lenguaje.

4.1. Campo de la Educación

El total de las producciones situadas en el campo de la educación (96), publicadas en libros, capítulos de libros, artículos de revistas y memorias, se centran en problemas como la evaluación, las teorías de la educación, la lectura, la escritura y la oralidad, así como la literatura en el currículo, concentrándose el mayor número de ellos en la evaluación y en las teorías que orientan los debates en el campo educativo, con mayor número de ellas en algunos ejes temáticos.

El primer lugar lo ocupan las treinta y seis (36) producciones referidas a la evaluación, en las cuales se desarrollan: análisis críticos de las políticas que orientan las prácticas de evaluación interna y externa, la conceptualización de la evaluación de competencias y las evaluaciones censales y las relaciones entre evaluación y cultura escolar o problemas puntuales como la evaluación de los docentes, la evaluación del proyecto educativo, como también se encuentran análisis de los resultados de las pruebas, los balances críticos sobre la implementación de las políticas educativas y estudios de caso.

[13] Ver anexo en https://doi.org/10.5281/zenodo.7369710

Luego, se sitúan los treinta y dos (32) textos relacionados con las teorías sobre educación y problemas propios de este campo, en los cuales se tratan: las relaciones interdisciplinarias entre sociolingüística y educación, las estructuras y procesos del aprendizaje, los fundamentos del currículo, la formación del profesorado, los análisis del sistema educativo, de los planes de educación del currículo y de las mediaciones pedagógicas.

A continuación, se ubican las doce (12) producciones relacionadas con la lectura, orientadas algunas a la discusión de las concepciones sobre los procesos de lectura, las relaciones entre lectura y la escritura, lectura e interpretación, las prácticas lectoras del profesorado, la crítica a la implementación de las políticas de la lectura en las aulas, la formación de lectores críticos y aportes para la enseñanza de la lectura.

En cuarto lugar, se sitúan las diez (10) producciones centradas en la escritura, en las cuales profundiza en los procesos de escritura y la escritura como proceso semiótico, se recaba sobre las relaciones entre la lectura y la escritura, las prácticas escriturales en el contexto universitario, la práctica pedagógica y la escritura, la escritura como crítica y las relaciones entre investigación, escritura y evaluación.

En el quinto lugar, se encuentran cuatro (4) producciones que remiten a la recontextualización de la literatura en el aula y se ocupan de problemas como el lugar de la literatura en la educación básica; la literatura y el conocimiento en la educación, la intertextualidad en la literatura y la crítica y el análisis literario en el aula.

Finalmente, se ubican tres (3) publicaciones relacionadas con la oralidad en los cuales se analiza el lugar de la oralidad en los currículos de América Latina; las relaciones entre interacción, poder y competencias comunicativas; y el lugar de la escuela en la tradición oral.

4.2. Campo del Análisis literario, la crítica y las ciencias del lenguaje

Este grupo de publicaciones alcanza un total de sesenta y uno (61) textos que se distribuyen entre análisis de autores y de movimientos literarios, teorías literarias, relaciones entre literatura y educación y antologías los cuales se presentan en libros impresos o electrónicos, capítulos de libro y artículos de revistas.

El mayor número de esta producción se ocupa de análisis de autores específicos como Rulfo, Vallejo, Arreola y otros, así como del estudio de determinados movimientos literarios, para un total de treinta y ocho (38) textos.

En segundo lugar, con un total de once (11) producciones, se profundiza en problemas teóricos de este Campo como el sentido, la polifonía y el sociolecto, la argumentación y el análisis del discurso, discurso y estética, crítica y análisis de la literatura en el aula, aportes de la semiótica, relaciones entre literatura y libros de texto y la dimensión social de la literatura.

En tercer lugar, se encuentran siete (7) publicaciones en las que se focaliza la relación entre literatura y educación a través de problemas como la intertextualidad en el trabajo

del aula, las prácticas lectoras del profesorado y el lugar de la literatura en el contexto escolar.

Finalmente, se ubican cinco (5) antologías sobre poesía colombiana, la Revista Mito y las relaciones de los poetas con la cultura mexicana.

En general, categorías como polifonía, intertextualidad, recepción y producción crítica de discursos literarios y no literarios, son constantes en su producción intelectual en tanto criterios fundamentales para el trabajo colectivo, el posicionamiento frente a la realidad educativa, la formulación de propuestas encaminadas a la resolución de problemas fundamentales en una pedagogía para la democracia, la educación deseable, la formación docente y las redes de conocimiento, la evaluación para el mejoramiento constante, la lectura crítica, la escritura y la oralidad así como la literatura y su lugar en las aulas y en los espacios de análisis y creación.

Conclusiones

El concepto de intelectual orgánico, acuñado por Antonio Gramsci en Los Cuadernos de la Cárcel hace ya casi un siglo, sitúa el papel que cumplen los profesionales en cualquier ámbito de la vida pública para la transformación de las sociedades, al establecer la clara distinción entre tradicionales y orgánicos. A tono con dicha concepción, la erudición, el conocimiento, la producción de bienes culturales o el desempeño profesional son funciones propias del intelectual tradicional. Por el contrario, la designación de intelectual orgánico corresponde a aquel cuya obra trasciende el plano individual para lograr impactos y transformaciones efectivas en su contexto social y político mediante la militancia política. Según Gramsci, es el partido político el mecanismo a través del cual la sociedad civil alcanza niveles de articulación que le permiten elevar lo "económico-corporativo" a la esfera de lo "ético-político". (Gramsci, 1986, p. 252)

En el caso de FJV, pese a la ausencia de alguna militancia reconocida en un partido político, a lo largo de este escrito se han identificado ciertas condiciones que lo sitúan en la categoría de intelectual orgánico. En primer lugar, porque sus múltiples acciones y producciones han tenido gran trascendencia en el mejoramiento de la educación en Colombia y en otros países de la región. En segundo lugar, porque mediante la crítica a los modelos educativos y a las prácticas pedagógicas; el análisis de las formas organizativas en las instituciones educativas y las propuestas para su transformación; la investigación sobre los enfoques predominantes en la enseñanza de la lengua y la literatura, los aprendizajes y su evaluación, ha empujado cambios sustanciales en el contexto educativo. En tercer lugar, porque mediante su participación en la formulación e implementación de políticas públicas, FJV ha convertido su accionar profesional en una herramienta ético política para formar docentes críticos que, a su vez, contribuyan a mejorar, no solamente los entornos escolares, sino los proyectos de vida de los diversos agentes educativos.

Por consiguiente, apartándonos de la visión radical sobre la intelectualidad orgánica, FJV, en su calidad de Super Profe es un reconocido actor político, entendiendo lo político "como el conjunto de formas en que imaginamos, vivimos y valoramos un

orden, o dicho en términos democráticos, la comunidad de ciudadanos" (Lechner, 1994, citado por Pérez, 2007, p. 21). Se distingue así, el ser político del ejercicio de cierta militancia política en un partido determinado que remite a una "práctica institucionalizada". En este sentido, el accionar político de FJV se ha encaminado a lograr cambios necesarios en la sociedad a través de su participación activa en la construcción y evaluación a las políticas públicas en educación, sin quedarse en el discurso de la crítica, sino avanzando en el discurso de la posibilidad que se concreta en acciones que focalizan la formación docente, la organización curricular, las prácticas de evaluación con base en la investigación y la producción de los maestros como participantes directos de estos procesos.

Podría decirse que su intención de dar al profesorado el lugar que le corresponde como intelectuales de la educación, se asemeja a la idea gramsciana de construir "un bloque intelectual-moral que haga políticamente posible un progreso intelectual de masas y no sólo de escasos grupos intelectuales" (Gramsci, 1986, p. 252). Además, la pasión que le imprime a cada actividad que realiza sin importarle el tamaño del proyecto; la capacidad de identificar, señalar y analizar problemas fundamentales para proponer soluciones colectivas; la interrogación permanente al contexto para mostrar las realidades vividas e interpretadas, son atributos que se identificaron a lo largo de esta revisión, somera aún de la obra intelectual de FJV.

Por su convicción de que las transformaciones se logran con persistencia, disciplina y sistematicidad al transitar caminos que conducen al conocimiento; por su capacidad para actuar para la resolución de problemas y proponer soluciones adecuadas; por su deseo de implicar a otros individuos y comunidades en la realización de proyectos tendientes a la dignificación humana en tanto aliados en un trasegar que no se agota, aunque se camine ahora un poco más despacio; por su generosidad al compartir su saber, sin las mezquindades que abundan en el mundo académico y por su adecuada conducción intelectual para que otros actúen, publiquen, compartan sus espacios de actuación profesional, es que se puede concluir sobre la coherencia de sus prácticas como intelectual comprometido con la educación y la cultura.

Referencias bibliográficas

Bernstein B. La construcción social del discurso pedagógico. PRODIC: Bogotá.

Bogoya Maldonado, D. coord (2005). Segundo estudio regional comparativo y explicativo. 2004-2007. Análisis curricular. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación (LLECE) Unesco- ICFES: Santiago de Chile.

Díaz V., M. (1990). "Pedagogía, discurso y poder". En: Pedagogía, discurso y poder. CORPRODIC: Bogotá.

Díaz V., M. y Muñoz, J.A. Editores (1990). Pedagogía, discurso y poder. CORPRODIC: Bogotá.

Especialización en lenguaje y Pedagogía de Proyectos (2001). Antología de proyectos pedagógicos. Cuaderno de Trabajo No. 2. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Universidad Distrital FJC.: Bogotá.

Galeano, E. (1996). El libro de los abrazos. Tercer Mundo Editores: Bogotá.

González, T. (2021). Asombro. La vida, la literatura y el oficio de escribir. Seix Barral. Editorial Planeta: Bogotá.

Gramsci, A. (1974). La formación de los intelectuales. Editorial E.G. Bogotá.

Gramsci, A. (1986). Cuadernos de la cárcel. Tomo IV. Ediciones Era: México.

Jurado Valencia, F. (1995). Lectura, incertidumbre, escritura. En: Jurado Valencia, F. y Bustamante Zamudio, G. (Comp.). Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Editorial Magisterio: Bogotá: pp. 39-67.

Jurado Valencia, F. y otros (1996). Posición sobre los componentes del Sistema de Evaluación, a propósito del área de lenguaje. *Revista Enunciación.* Número 1. pp. 43-50.

Jurado Valencia, F. (2000). Las abducciones de los profesores como lectores. A propósito de una lectura de "Una mujer amaestrada" de Juan José Arreola. *Revista Enunciación*, Número 4-5. pp. 6-13.

Jurado Valencia, F. (Comp.) (2002). México en la poesía colombiana. Posadas. Universidad Autónoma de México – Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Jurado Valencia, F. (2002). "Red/es-cubrimiento de textos: la escritura de Francisco Álvarez sobre la escritura de sor Juana Inés de la Cruz.". *Revista Enunciación*. Número 7. pp. 96-103.

Jurado Valencia, F. (2003). "Construcción de una red nacional de investigación en evaluación. *Revista Enunciación.* Número 8. p. 103.

Jurado Valencia, F. (Coord.) (2003). Evaluación: conceptualización, experiencias, prospecciones. Memorias. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Jurado Valencia, F. (2005). "El concepto de competencia en los contextos de la evaluación externa: un estudio de caso". *Revista Enunciación.* Número 10. pp. 22-30.

Jurado Valencia, F. (2005). Pedro Páramo de Juan Rulfo. Murmullos, susurros y silencios. Común Presencia Editores. Bogotá.

Jurado Valencia, F. y otros (2005). Entre números entre letras: la evaluación. Estudio de caso. Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá.

Jurado Valencia, F. (2010). "Las pruebas internacionales del Laboratorio SERCE-LLECE: ¿qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura?" *Revista Enunciación*. Vol. 15, Número 1. pp. 18-35.

Jurado Valencia, F. (2011). "Oralidad y orfandad en la escritura de Juan Rulfo" *Revista Enunciación.* Vol. 16, Número 2. pp. 76-85.

Jurado Valencia, F. (2014). "La oralidad en los currículos de la educación básica y media en América latina: avances y retos". En: Rodríguez, M.E y Pinilla, R. edits. *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red.* Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Jurado Valencia, F. (2014). "Pudor y poder en la escritura en el contexto universitario". *Revista Enunciación*. Vol. 19, Número 1. pp. 151-160.

Jurado Valencia, F. (2016). Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red Colombiana para la Transformación de la Formación docente en Lenguaje: Bogotá.

Jurado Valencia, F. (2017). "Por cuál educación luchamos?" En: Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje. Editorial aula de Humanidades- Red colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá. pp. 45-67.

Jurado Valencia, F. (Coord.) (2017). Pedagogía, lenguaje y democracia. Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá.

Jurado Valencia, F. (2018). Los árboles de Juan Preciado. Ediciones sin nombre. México, D.F.

Jurado Valencia, F. (Comp.) (2018). Los horizontes del sistema educativo colombiano. Lenguaje, democracia y diversidad cultural. 1998-2018.

Jurado Valencia, F. y Bustamante Zamudio, G. (1994). "Por una diversidad de textos en el aula de clase." *Revista Opciones pedagógicas* No. 12. Pp. 40-60.

Jurado Valencia, F. (Comp.) (1995). Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Editorial Magisterio: Bogotá.

Jurado Valencia, F., Rodríguez, E., Cárdenas, M. y Barriga, C. (2003). "El discurso sobre los estándares para la "excelencia en la educación". En: Frente a los estándares curriculares. El caso de lengua y literatura. Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje – Editorial Magisterio: Bogotá.

Jurado Valencia, F., Atorresi, A., Bogoya, D., Ortiz, L.M., Benítez, S y Rey, S. (2014). La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. (SERCE). Universidad Nacional. Bogotá.

Jurado Valencia, F., Lomas, C. Tusón, A. (2017). Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje. Editorial aula de Humanidades- Red colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá.

Jurado Valencia, F. y Rodríguez Luna, M.E. (2020). Marco de Referencia para la evaluación. Prueba Competencias Comunicativas en Lenguaje.: lectura y escritura SABER. 3°, 5°, 9°. ICFES. Bogotá.

MEN (1998). Lineamientos Curriculares para la lengua Castellana. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Monsiváis, C. (2008). Escribir, por ejemplo. De los inventores de la tradición. Fondo de Cultura Económica: México.

Monsiváis, C. (2008). Juan Rulfo: "Sí, tampoco los muertos retoñan, desgraciadamente." En: Escribir, por ejemplo. De los inventores de la tradición. Fondo de Cultura Económica: México. Pp. 241-263.

Pérez Rodríguez, A.I. (2007). "Análisis del discurso mediático sobre el Estado Comunitario". *Revista Enunciación.* Número 12. Pp. 20-41.

Rodríguez Luna M.E. y Pinilla Vásquez, Editoras (2014). Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red. Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Rodríguez Luna, M.E. (2015). Abordaje de la oralidad en la Revista Enunciación 1996-2014". *Oralidad-es.* Vol. 1 Número 1. (pp. 47-67). Revista de la Red Iberoamericana de estudios sobre la oralidad. Disponible en: https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/issue/view/1

Rodríguez Luna, M.E. (2015). Conversando sobre oralidad con Fabio Jurado Valencia. *Oralidad-es.* Vol. 1 Número 1. (P.P. 87-93). Revista de la Red Iberoamericana de estudios sobre la oralidad. Disponible en: https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/issue/view/1

Rodríguez Luna, M.E. (2015). En: Rey González. Silvia Alejandra. (Compiladora) 2015. Idea, palabra, acto. La solidez y coherencia en la obra de Fabio Jurado Valencia. Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje: Bogotá.

Rulfo, J. (1972). Pedro Páramo. Ediciones Aladas. Lima.

Solarte Nates, L. F. (2018). Recordando el movimiento estudiantil". *Las Dos Orillas*, diciembre 29 de 2018. Disponible en: https://www.las2orillas.co/recordando-el-movimiento-estudiantil-de-los-70/

Super Profe (2017). "Máscaras, luchas y educación". Prólogo en: Jurado, F., Lomas, C., Tusón, A. Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje. Editorial Aula de Humanidades y Red Lenguaje, primera edición. Castellano Editores. México.

Valverde H. y Collazos, O. (1973). Colombia: tres vías a la revolución. Partido Comunista, MOIR, Tendencia Socialista. Editorial Círculo Rojo: Cali.

Biodata

María Elvira Rodríguez Luna: Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central de Las Villas, Comisión de Grados Científicos, República de Cuba. Magister en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Seminario Andrés Bello - Universidad Iberoamericana de Postgrado, Bogotá. Especialista en Lingüística Aplicada, Université de Franche-Comté. Besançon, Francia. Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 96-106
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7352933
Recibido: 15-07-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Warao: Maraisa en la tierra arriba y en esta que estrenamos

Warao: Maraisa in the land above and in this one that we premiere

Waraowitu: ma raisa kui oko ubae, arakate jobaji ama oko ubaya

Pedro Rivas Morales
https://orcid.org/ 0000-0002-1474-3839
pedrorimor@hotmail.com
Universidad Territorial Deltaica Francisco Tamayo, Venezuela

Resumen

El Waraowitu es un maraisa/amigo/mi otro de buen pensar empeñado en perpetuarse, interpretarse y conocerse dentro de lo trascendental, lo sobrenatural, y lo cósmico que establecen la concepción de su existencia en la tierra. En este sentido el objetivo de este trabajo de convivencia prolongada es convivir con el warao que para él; yo soy su otro, y que se vivencia tal como el yo y por eso es el tu otro yo; es nosotros mismos/okowitu, quienes nos hemos acompañado desde que estrenamos esta tierra: esta hermandad refleja lo trascendental de su cosmogonía y el rol fundamental que juegan las concepciones espirituales de su existencia, y la palabra final/ ribu a kua, es compartir el respeto que tienen los warao por lo seres vivos; fundamento del aprendizaje venido del abuelo sabio /kanobo.

Palabras clave: warao; maraisa; mi otro; nosotros mismos; buen pensar.

Abstract

The Waraowitu is a good-thinking maraisa/friend/my other determined to perpetuate himself, interpret himself and know himself within the transcendental, the supernatural, and the cosmic that establish the conception of his existence on earth. In this sense, the objective of this work of prolonged coexistence is to coexist with the Warao that for him; I am its other, and that it is experienced as the self and therefore it is your other self; it is ourselves/okowitu, who have accompanied us since we opened this land: This brotherhood reflects the transcendental of its cosmogony and the fundamental role played by the spiritual conceptions of its existence, and the final word/ribu a kua, is to share respect that the Warao have for living beings; foundation of learning came from the wise grandfather / kanobo.

Keywords: warao; marisa; my other; ourselves; good think.

Amutu

Maraisa Waraowitu yakera oboubono tane tamaja jobaji arai. Tuatane oko orietomanataia. Ubakitane mawarao maraisa ka meokoji jobai. Kuanae oiramotuma aobonobu ainamina kanobo.

A kojo: Wataowitu; ma araisa; okowitu; yakera oboubono

Introducción

La sabiduría ancestral de los pueblos indígenas no es el conocimiento local del territorio en sí, sino el conocimiento perdurable de la comunidad, con ello, es posible la unidad, la integridad y la hermandad del *waraowitu* con buenos pensamientos que se comprende dentro de sus sentidos, saberes, conocimientos que basados en lo ancestral han sido innovados al contexto social ambiental y productivo en esos inhóspitos pantanales deltaicos.

El warao ha sido descrito como una persona dócil, pacífica y sumisa, empeñado en mantener el círculo de los dioses (jebu), abuelos (nobos) y nietos (nobotomos) que representan la armonía y el comportamiento natural de un pueblo que actúa con buenos pensamientos / yakera oboubono, que les da el sentido a sus vidas en esta tierra de sus ancestros. De este modo, ese *ser humano artesabedor*, se esfuerza por perpetuarse, explicarse, reconocerse y crear expresiones que reflejen su cultura, entre las que la trascendencia, los factores naturales y sobrenaturales y cósmicos juegan un papel importante en el mantenimiento de las características más reconocibles de su identidad y en el establecimiento de nuevos conceptos de existencia en la región deltaica amacurense;

Dakatuma ra, dakatuma ra, Hermanitos, hermanitos,
Yatu a daje ra, yo soy su hermano mayor,
Tatamoya yarokore, ma senta kuare; cuando de recorrer aquellos lugares regrese;
Ma jo arima, ma dauna, ma daukaba, lo rio, lo selva, lo konuco (tierra)
Buro burote, brincare alegre
Ine waroawitu, soy lo propio warao
Ine Maraisa, soy amigo
Tana tanana, Laralala

Este eterno navegante orinoquense y selvático deltaico que encontró al comienzo de su mundo el concepto de *vivir una vida trabajando colectivamente, compartiendo sabiduría y haciendo de su pueblo, un pueblo de humanidad*, es un maraisa/mi otro que se "comprende como parte de la naturaleza, una naturaleza llena de espíritu que también son Warao transformados y poderosos, celosos de sus poderes sobre las cosas, manifestados en el orden impuesto por ellos" (Lavandero, 2010, p. 344), es por eso, que el Warao es Warao, es agradecido y compartidor porque son premiados por sus dioses buenos/Jebú; hermanos que dejaron arriba, están celosos y quieren agarrarlos si no se portan bien, de esta manera, el warao hace el esfuerzo de poder

relacionarse como iguales y entre iguales, que le permita adaptarse en colectivo que trascienden en el tiempo y en el espacio donde la vida espiritual es la relación con lo divino, la naturaleza, la familia y la comunidad en este mundo descubierto por sus ancestros.

En virtud de esto, de estos elementos constituyen una unidad fuertemente enlazada que para estudiarlos se necesita de una *convivencia prolongada* que al decir de Del Blanco (2013) hay que convivir toda una vida hasta que la "vela de lámpara mortecina se vaya apagando, y en las momentáneas llamaradas" (p.11) ir organizando y reflexionando las informaciones acumuladas por años. Tal es el caso, que estudiar las características culturales que indica rasgos únicos y distintivos de un Pueblo que coexiste como Ma raisa porque expresan su propio ser trasmitido al otro y que necesariamente va de dentro hacia afuera, pues, yo soy para serlo manifestado al otro que real y efectivamente soy yo.

¿Aquí está mi hermano? / ¿Tamatika ma daje jara?
Tamatika: este lugar
Deje: hermano mayor
Jara: brazo
Se podría traducir: ¿en este lugar está mi hermano mayor, mi brazo?

Dicho proceso cognitivo es la visión del *warao* desde "las valoraciones de su propia existencia, y la mirada constante en buscar respuestas de sí mismo; se traducen en lo cosmogónico. Y esto, se constituye en hilos conducentes a la sistematización que conjuga términos que han estado presentes en el pensamiento como ser humano" (Alcázar, 2021, p. 82), frente al orden cósmico de la vida y la manera de ver el orden del universo. Esto implica, la forma de ver la naturaleza, de verse a sí mismo, y de ver al otro (Illicachi, 2014, c.p. Alcázar, 2021, p. 83), como a *nosotros mismos*; okowitu.

El Warao bajó con sus otros a la tierra

El *Warao* vino del Orinoco arriba sin nada, ni guayucos tenían/ tamatika nawae. Jiakaju arakate ekida.

El *Warao* llegó del mar afuera, por eso es un navegante/ Tai Warao nabautu dijakamo nawae. Tai kuare waiku narutu.

El *Warao* bajó como pueblo del mundo arriba, sobre las nubes donde vivía/ Tai Warao, waraotuma yorikajika kuai atamo, jaja kuarea, kasabukaja ebe ubae.

Lo anterior demuestra que no se sabe con exactitud la procedencia del Pueblo Warao. De las dos primeras procedencias existen supuestas evidencias científicas rastros culturales, y la tercera, es la visión cosmogónica que los ha mantenido como pueblo desde entonces. Siguen llevando consigo "su lengua, su cultura, sus mitos y narraciones que han vaciado en sus propios moldes culturales, a pesar de ser un pueblo continuamente invadido y conquistado (Lavandero, 2011, p. 272). Esta resolución le ha permitido su permanencia en su nueva tierra selvática en las islas deltaica amacurense se ha debido a su organización y de la toma de decisiones colectivas que los conducen a la solución razonada de los problemas vitales en sus comunidades.

Se estima que desde hace unos 7.000 años, la región del delta del Orinoco ha sido el hogar de los ancestros de los *Warao* actuales, un pueblo indígena cuyas particularidades en cuanto a la lengua, a su genética y a sus rasgos culturales señalan notables rasgos de singularidad, y cuya memoria oral, apresada simbólicamente en una rica mitología cognitiva de relatos y mitos de la más remota antigüedad, parece demostrar que, efectivamente, han vivido allí durante siglos (Fundación la Salle, 2013, p.20) con su "singular empeño de autosubsistencia, basado en una orgullosa y típica autovaloración de su raza y costumbres" (Vaquero, 1965, p. 13)

Desde esa época los misioneros comienzan a describir a los Warao como un pueblo amable y alegre. Por ejemplo, en 1741, el P. José Gumilla decía que estaba admirado "por el amor y buena ley que los guaraúnos tienen", y escribía que con frecuencia estaban "bailando y cantando, que es su ordinaria ocupación. No se ha descubierto hasta ahora gente más festiva y alegre". Casi cien ('100) años más tarde, en 1833, Eduardo Stophord, gobernador provincial, decía también algo muy positivo, describiendo a los Warao como de "carácter dócil, pacífico y sumiso. No obstante, en caso de una amenaza extrema podían confederarse y defenderse" (Fundación la Salle, 2013, p. 33).

También indica Level (1850, c.p. Haro, 2016), del pueblo Warao "se abuso de ellos hasta la inhumanidad, se separaban de sus familias, se les arrancan de sus pueblos (p.33). Así el pueblo Indígena *Warao*, eterno guardián de la gran puerta que Venezuela tiene en la fachada Atlántida, su historia (Barral, 2000), no conoce la fundación estable de pueblos, ni de misiones, ni de ciudades. Aun teniendo una ancestral sabiduría, son considerados por muchos, el último pueblo en la escala de los valores (Lavandero, 1991).

Tamaja ma jobaji, waraotuma a jobaji. Ka arimatuma jotaida sabasabamo naoae. Tatasía bajibajikomo, jobaji yakeraja najobukomo. A yaju tamatika a janoko abanae are takitane (Vaquero, 1965).

Esta es mi tierra, la tierra de los Warao. Nuestros abuelos vinieron antiguamente de las montañas. Anduvieron buscando buena tierra. Se quedaron aquí, hicieron sus casas para vivir (Vaquero, 1965).

La historia sigue demostrando que han y siguen sobreviviendo exitosamente a una larga serie de transformaciones en la geografía natural y humana de la región deltaica-amacurense, protegidos hasta cierto punto por su singular capacidad de habitar en los morichales (tierra fangosa), los cuales eran y siguen siendo inhóspitos. Y aún mantienen su identidad y los rasgos más identitorio de su propia cultura (Fundación la Salle, 2013, p. 36). El Warao es eterno navegante de las aguas del río Orinoco, es brújula en la tierra fangosa deltaica, es la misticidad de la selva del Delta Amacuro, Venezuela.

…Waraotuma aobonobu taera yotakitane, soba warakore eku abaya, osaú tia yotakitane amoare taera ebunaja, waraotuma aribu isia obonobia, tatukawitu yakera takore kuarita abaya obonobu isia wojabara naria (Lucho, 63 años. Caño Macareo, Mayo de 2017).

…El Warao es inteligente y trabajador, es sabedor de hacer las cosas, también es pícaro y sabe aprovechar las oportunidades. Hay gente que se quiere aprovechar de su situación y de su carácter para tratar de aprovecharlos. Pero el indígena es sagaz, y piensa rápido. Cuando acepta ya tiene la ventaja, saben como hacer las cosas, en vez de tu probarlos te están probando a ti. Han aprendido muchos en esos caños y montañas... (Lucho, 63 años. Caño Macareo).

El relato anterior demuestra, pues que el pueblo Warao es muy apegado a valores del buen vivir; no mienten, no saben mentir, no están preparados para hacerlo. Las mentiras/nomeana son más para negar y alardear que engañar, por lo que, comparten con *buen pensar*, se miran de manera franca, se hablan, se escuchan, y se respeta lo conversado/*nabuane* por el abuelo sabio/aidamo (Rivas, 2019, p. 35); cada *palabra es un saber*. Es este el hermanar de los Waraowitu de buen pensar que acumulan un bagaje de conocimientos y saberes alcanzados de tal forma que es parte esencial de su *habitar con lo maraisa* en esta tierra.

Sabidurías de hermandad

Sabiduría ancestral Warao, es el saber o conocimiento que trasciende de los hermanos dejados arriba, que los abuelos sabios (nobos) han vigorizados espiritualmente a través de kanobo (piedra angular de contacto entre los Warao en la tierra y los de arriba), y que legan a los nietos (nobotomo). Fundamental la sabiduría Warao está articulada a la vida comunitaria y a las interrelaciones que hacen en su vida sencilla y práctica.

Conocimientos Warao, corresponde a los aspectos originarios tales como su cosmovisión y la caracterización del entorno natural y comunitario.

Saberes del Waraowitu, conocimientos que basado en lo ancestral ha sido innovado al contexto vivencial y en sus prácticas productivas actuales.

Se quiere con lo anterior significar, que el saber del Warao es *lo propio vivido* que se aprende en la práctica, en el hacer cotidiano y de las experiencias de su relación en el entorno natural-espiritual, con la familia y la comunidad. Es decir, los conocimientos y los saberes puestos en prácticas de vida y de supervivencia en; *lo propio rio (wirinoko); lo propio selva (dauna); lo propio janoko (vivienda); lo propio canalete (jai,remo hecho de madera), lo propio wuajibaka (curiara, canoa); lo propio moriche (palmera ojidu, árbol de la vida), lo propio todo (najamuto)*. El sentido de pertenencia; *lo propio* está dado más por su valor de uso que por su valor monetario (burata), esto, siempre ha constituido una riqueza intelectual que permite al Warao mantener su

identidad como pueblo, gracias a la semejante tarea principal encomendada en cabeza de los ancianos sabedores (Jamioy Muchavisoy, 1997, p. 66) que han legado sus conocimientos y saberes a sus descendencias.

El *Warao* como "humano, en su empeño por perpetuarse, interpretarse y conocerse, cree manifestaciones propias del reflejo de su cultura, donde factores como lo trascendental, lo sobrenatural y lo cósmico juegan un rol fundamental para el establecimiento de nuevas concepciones sobre su existencia" (González, 2017, p. 4), en un mundo diverso y infinito, donde el *Warao* tiene su manera de pensar, de sentir de sentir pensando, de pensar sintiendo, de actuar; de relacionarse con la naturaleza, de tener su propia concepción del tiempo, y mirar su propio pasado, el presente y el futuro, y organizar su vida colectiva (Santos, 2000, p. 17), en una realidad llenas de dificultades.

Ine wabayakore, iji ma yarokotane; ama dibuto, ji saba tamaja ja nobeanaka moaya. (Padre Barral, 2000)

Cuando yo estaba enfermo tú me curaste, ahora yo, en gratificación, te regalo este chinchorro. (Padre Barral, 2000)

Y es de ahí, donde el *Warao* siempre agradecido encuentra la revitalización de la felicidad que encontró al comienzo de su mundo, en la noción del vivir bien en colectivo, de trabajar en familia, de compartir con sabiduría que le da el bienestar a su pueblo. Y más importante, el Warao es Warao, es agradecido y compartidor, porque así es premiado por sus dioses buenos, ya que considera que los animales y plantas solos seres humanos transformados con derecho de estar en la tierra que descubrieron sus ancestros; *nabarao* a los humanos convertidos en peces; *inarao* a los convertidos en fieras; *dahunarao*, a los que viven escondidos en el bosque; *jotarao*, a los nacidos en tierras no anegadizas en tierras altas. El mundo invisible los preside y domina todo con sus fuerzas personalizadas, *jebu*, e impersonales, *joa* (Lavandero, 2010, p. 77). Lo que obliga al Warao a una continua vigilancia y huidiza timidez, desarrollando así un mejor sentido de sus prácticas ancestrales, como herramientas únicas de transmisión de los conocimientos y saberes, que da estructura a su forma de vida;

...Manobo masaba dewarae, Warao jisaka dibu nokoni jatanae naruae irinnarao naubukitane, miae masi tida, nae, yakeraja mikore masi kuabu obonona waraotuma sanamataya ama inarao aka dubujida, ayamo jakaakore kate wanaja… (Rosa, 69 años, San Antonio de Araguao, Mayo de 2018)

…mi abuelo me contó que, unos Waraos no hicieron caso, se fueron a cazar y mataron a una venada preñada, y como castigo el venado real, los convirtió en venados corredores, y ahora salen para engañar y hacen perder a los cazadores que no hacen caso y salen a cazar en el tiempo cuando las venadas están preñadas… (Rosa, 69 años, San Antonio de Araguao, Mayo de 2018).

Con este relato, el pueblo Warao demuestra el aprendizaje venido de los abuelos sabios/aidamos del respeto que tienen por lo seres vivos –fauna y flora- que conocen, escuchan y sienten que están en la selva y ríos, que tienen que conservar como bien de todos, y exactamente, enfatiza el empeño del Warao por seguir perpetuándose. En todo caso, estas manifestaciones propias reflejan lo trascendental de su cosmogonía, y el rol fundamental que juega para la permanencia de sus concepciones espirituales (González, 2017), y de su existencia como colectivo de hermandad.

Mar aisa: mi otro ser, el existe porque yo existo

Ma: mi
Araisa: amigo
Araisa: Mi otro, mi otra

El *Warao* le imprime a su vida práctica un *sentido bioético natural*, el yo (ine); tu (yatu) y ellos (tatuma) "son el epicentro de donde parten todas sus manifestaciones intelectuales y emotivas y donde convergen, en un sentido marcadamente singularista, todas sus relaciones con el mundo exterior" (Vaquero, 1965, p. 60), Este modo de pensar y de razonar distinto, de alguna manera, los dota de algún apego a sus valores ancestrales, que no establecen en ellos, la disyuntiva de creer quienes son los malos y quienes los buenos. El Warao es una persona humana que no entiende de bajezas y humillaciones, para ellos el desplante social, no existe, el tratamiento entre humanos es igualitario. Se alegran con el viejo amigo y hablan de lo pasado como el presente, porque el futuro:

Kamu isia minaja kore tai koneo… *…sin ver por propio ojo, no existe…*

Este valor particular que el Maraisa le imprime a su vida práctica, es la ventaja ancestral de vida, ya que actúa de buen pensar/yakera obonobu. El está dado de "otra manera que yo: por eso es un tú; pero se vivencia tal como el yo vivencia, y por eso es el tú otro yo (Carrasquilla, 1994, p. 127), esto es propio de la alteridad, como elemento esencial de la relación del yo con el otro "yo no soy Warao sino me relaciono con el otro, y soy Waraowitu/Warao autentico en la medida que tenga más contacto con los otros" (Ídem). Por esto, este Pueblo mantiene todas "las identidades que requiere otro; "otro en cuya relación y a través del cual, se realiza la identidad de cada yo; *yo estoy tierra y maraisa existe porque yo existo.* Por esto la complementariedad se entiende como aquella función de las relaciones personales mediante la cual el otro satisface o completa el yo. Una persona puede complementar a otra en muchos sentidos diferentes (Laing, 1974, p. 122);

Ma *oriwarao*: Mis hermanos
Enoyaba: amigo Íntimo
Obonobita: Persona que se quiere
Ori a warotu: Amigo, amigo intimo
Woaraisa/bayarotu/wayarotu/Warao/Ma Warao: mi gente
Yaotaroko: Amigo de trabajo
Oriaraisa: Tener amistad

Inclusive, se podría analizar mi otro/maraisa desde la *totalidad* (lo mismo) como el origen idéntico de la diferencia. De allí que el *todo*, como fundamento, no es ético: es simplemente verdadero (González Silva, 2009, p. 122). En muchos sentidos, se fortalece más la idea al reconocimiento del otro "concebido no como una relación idílica y armoniosa de comunión ni como una empatía mediante la cual podamos ponernos en su lugar: le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo, exterior; la relación con otro es una relación mistagógica" (Levinas, 1993, p. 121).

Entonces, no se trata solo de co-existir, también nos damos al otro y necesariamente "nos expresamos", en un movimiento que va de dentro hacia afuera pues "yo soy-para, porque puedo expresar mi propio ser, y comienzo a serlo expresándome, manifestando al otro que real y efectivamente soy" (Laín Entralgo, 1961, c.p. Campana, 2010, p. 32), y desde la *nostridad* debe entenderse en términos del hogar del encuentro. La *vivencia* de lo nuestro manifiesta desde su consideración ontológica, el carácter co-existencial del Warao (p. 33),

En definitiva, maraisa/mi otro para el Pueblo Warao es más allá que la alteridad, otredad y nostridad, es mi otro de nosotros mismos /okowitu, ya que estamos juntos desde que llegamos/ *oko jakotai awerekore, katukakore kuanae* y esta es la significación de que el Warao es parte de la totalidad de un *círculo sagrado;* dios-abuelo-nieto-dios, base de la armonía en la diversidad, que constituyen para ellos, el primer intento desde que llegaron por expresar simbólicamente, el esfuerzo de poder relacionarse entre iguales y adaptarse en este nuevo mundo/ *oko ubae, arakate jobaji ama oko ubaya*.

Maraisa yakerawitu/mi amigo bueno

Nome tai: Sincero
Ya kokotuka: Siempre
Saba yakera: Ser bueno:
Obonona: Conocimiento:
Ori Waca: Se esperan unos a otros
Dikoyaja: Vivo. Que está vivo:

El delta del Orinoco está compuesto por tierras aluviales surcadas por los brazos en que se divide el rio. Se distinguen en él tres zonas: delta alto que se solo se inunda en las crecientes grandes extraordinarias; delta medio que se inunda normalmente todos los años en los meses de invierno tropical y el delta bajo que se inunda diariamente por el flujo de las mareas. Los brazos grandes del eje central del rio Orinoco/Wirinoko, situados a su margen izquierda, se dividen y subdividen progresivamente según se van

acercando a la mar, formando el intrincado laberinto de caños/juanas y cañitos/juanitas que caracterizan al delta bajo, región conocida como los Caños. Los Caños constituyen, pues, el hábitat primigenio, original, de los *Warao*. (Lavandero, 2010, p. 28).

El pueblo *Warao* no ha dejado de ser parte de un pueblo que su cosmovisión que les ha dado la una fuerte conexión territorial, tanto con la tierra como con sus recursos naturales, conservan sus lenguas, culturas y creencias y vivencias ancestrales como pueblos o comunidades diferenciadas. Esa fuerte conexión con su espacio territorial donde no es dueño, sino parte de una hermandad, que reconoce y lo hace sentir con *buen pensar,* esto es, en elemento cognitivo-vivencial estricto y complejo, dentro de los procesos de actitudes e ideales de estar en esta "tierra legada", con inteligencia, conocimientos y saberes de "vivir viviendo" entre maraisas. No obstante, si existe un "modelo de la actividad cognoscitiva correctamente desarrollada y encarnada en si mismo", es el *maraisismo*, sí, está en una de la forma superior de desarrollo humano y de correcta organización de pueblo interdependiente.

El pueblo *Warao* actúa de manera franca, de verdad no abrazan diferencias con los criollos. Actúan con buen pensar. Guardan un gran respeto por la enseñanza de los abuelos, sus saberes, experiencias y prácticas experienciales que han construido ancestralmente y que hoy siguen construyendo su visión del mundo, que cuentan, narran y comparten en su armonía-natural:

…ene minamenaja ekida, jae wakitane, ene wete namenae, nonae jataburu, jatabu naja isiko joibi aonakaba kubakitane, manatu mamuarisa jatanae, yabakitane ususbukay isia nabaida eku, toatane oko namenaya jisata kasaba waraya, tatukamo oko kojobona isia namenaya…(Nino, 75 años. Caño Sacupana, Junio de 2018)

…a mi nadie me enseño a jalar canalete –remar -, yo mismo hice mi canalete y empecé a darle, hice mi arco y mi flecha y me ponía a flechar pescado en una laguna, y acompañaba a mi abuela a pescar con anzuelos en el propio rio. Así uno aprende en la vida, una explicación, lo demás es hacerlo… (Nino, 75 años. Caño Sacupana, Junio de 2018)

Estos saberes adquieren cada vez mayor importancia en su realidad, tanto por sus características de integralidad y espiritualidad, como por sus convicciones mítico-religiosas. Por tanto, los saberes ancestrales del pueblo Warao, es una filosofía de vida plena, parte de la experiencia próxima que viene de fuentes confiables, el abuelo/ nobotuma y del abuelo de mi abuelo/ idamotuma, que es fundamento en; kanamina eidaya/hacer crecer el conocimiento en:

Ka aina: Nuestro Mundo
Ase: en igualdad, compartir la misma condición

Así, pues, la cosmovisión del pueblo Warao no es por lo tanto una versión unificada del cosmos o un ordenamiento que deriva de las concepciones humanas, sino la suma de sus versiones posibles (Millán, 2015, p. 84), es la intersubjetivad lograda en medio de la interacción constante de lo trasmitido y la experiencia práctica de sobrevivencia,

les ha permitido lograr la perpetuación de su pueblo, manteniendo la identidad, su sentido apacible de vida, a pesar de la presión sociocultural del criollo/*jotarao*.

Palabra final/Ribu a kua

El *Warao* está de algún modo interconectado, con sus ancestros; abuelo sabio/kanobo piedra angular que da el conocimiento de la vida y la visión del mundo -realidad para sus prácticas de supervivencia- que se ha y se tiene que compartir con los maraisa/mi otro, quien me ha y me acompaña; nosotros mismos/okowitu, en una relación armónica, de integridad y de respeto que se tiene por *lo propio seres hermanos todos*; el maraisismo.

Referencias bibliográficas

Alcázar, Gerónimo (2021). "Valorando la ancestralidad, cosmovisión y actualidad del pueblo Warao: trazos epistémicos de su cultura". *Revista Divulgación Científica de la Universidad Territorial Deltaica Francisco Tamayo*. Nº4, enero– junio, 2021, Delta Amacuro, Venezuela: https://redici-utdft.webnode.es/

Campana, Silvia J. (2010). "La nostridad como categoría central en la figura «nos-otros» aportes desde la antropología de Pedro Laín Entralgo". En: Jornadas Diálogos: Literatura, Estética y Teología: Miradas desde el bicentenario: Imaginarios, figuras y poéticas, IV, 12-14. Universidad Católica Argentina. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/nostridad-categoria-central-figura.pdf

Fundación la Salle de Ciencias Naturales (2003). "Los Warao somos gente de Paz". Fondo Editorial de Fundación la Salle de Ciencias Naturales. Instituto Caribe de Antropología y Sociología.

González Silva, F. (2009). "Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares". *Reflexiones*, vol. 88, núm. 1, 2009, pp. 119-135. Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72912559009

González, J. (2017). **"**A los pies del Orinoco. Cultura material del pueblo Warao". *Seminario Internacional de Cultura Material e Arqueologia*. Vol. 1, 2017

Jamioy Muchavisoy, J. (1997). "Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad". *Nómadas* (Col), núm. 7, septiembre, 1997, pp. 64-72. Universidad Central. Bogotá, Colombia.

Lavandero, Julio (2010). "Delta Amacuro. Conferencias, artículos, documentos y notas". Universidad Católica Andrés Bello. Hermanos Menores Capuchinos de Venezuela.

Millán, Saúl (2015). "La alteridad permanente: cosmovisiones indígenas teorías Antropológicas". *Scripta Ethnologica*, vol. XXXVII, 2015, pp. 82-100. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Buenos Aires, Argentina: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14845594004

Rivas, Pedro (2019). "La universidad territorial deltaica y el pueblo Warao: un encuentro de saberes con buen pensar/yakera aobonobu". *REDICI.UTDFT*. N° 1, julio-diciembre, 2019, Delta Amacuro, Venezuela: https://redici-utdft.webnode.es/

Santos, B. de Sousa (2000). "Introducción a las Epistemologías del Sur". [Trabajo en línea]: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf.

Vaquero, Antonio (1965). "Idioma Warao". Estudios Venezolanos Indígenas. Caracas. Venezuela.

Biodata

Pedro Antonio Rivas Morales: doctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Maestría en Agricultura y desarrollo sustentable, Universidad Pinar del Rio "Hermanos Saiz Montes". Licenciado en Ingeniería Agronómica, Universidad del Zulia. Docente Asociado, Universidad Territorial Deltaica Francisco Tamayo, Delta Amacuro, Grupo de Investigación, Agroecología y Desarrollo Sustentable/Pueblo *Warao*.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 107-120
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7352985
Recibido: 11-07-2021 · Aceptado: 13-10-2022

La investigación educativa como didáctica de la esterilidad

The educational research as the didactics of sterility

Jüchajaale mochojuusalü ekirajiapuluinjatü maka jaa'in ju'unajiria wanee maralaapi

Antonio Nadal Masegosa
https://orcid.org/0000-0002-2788-0058
antonionm@uma.es
Universidad de Málaga, España

Resumen

El capitalismo académico imperante requiere de investigaciones acordes a dicha ideología, y dentro de ello, las ciencias sociales y la investigación educativa, contribuyen a una enseñanza de todo tipo de materias no relacionadas con el cambio social, a una didáctica de la esterilidad. A través de la etnografía virtual se analizan distintas publicaciones con el objetivo de, a través de ejemplos concretos, lograr entender cómo se difunden resultados de producciones cuyo objetivo se convierte en estéril, al no influir en políticas, instituciones y medidas relacionadas con aquello que se investiga. Miles de artículos cada año no implican más que la perpetuación de una dinámica marcada por la publicación como fin de la promoción profesional universitaria, siempre dentro de lo políticamente correcto, de lo inofensivo para el régimen imperante, dentro del neoliberalismo que financia a la ciencia en su propio beneficio.

Palabras clave: educación, investigación pedagógica, publicación educacional, publicación científica.

Abstract

The prevailing academic capitalism requires research in accordance with said ideology, and within this, the social sciences and educational research contribute to the teaching of all kinds of subjects not related to social change, to a didactics of sterility. Through virtual ethnography, different publications are analyzed with the aim of, through concrete examples, understanding how the results of productions whose objective becomes sterile are disseminated, by not influencing policies, institutions and measures related to what is researched about. Thousands of articles each year do not imply more than the perpetuation of a dynamic marked by publication as the goal of university professional promotion, always within what is politically correct, harmless to the prevailing regime, within the neoliberalism that finances science in its own benefit.

Keywords: education, pedagogical research, educational publication, scientific publication.

Aküjia palitpütchiru'u

Ekirajiapalaa müleusüka mmapa'a kautülekaa cheujaasü kachejaayapalain eeka wanaain jümaa jukua'ipa, anuujasa jümüin, Siencia Sosiale münaka jee jüchejaaya ekirajaayapala mochoojuusalü, keiyatülesü jikirajia jupushuwa'aya karaloutta pejepünaaka jünain ji'iranajaaya akua'ipaa, wanee jukua'ipa ju'unajiria ekirajawaa maralaapi. Jünainjee tü etnografía kachuweeralu'upünajatka asanaanüsü karaloutta ashajuushiipainka maralüipaka jaujee nnojolüin juchopotüin julu'umüin wanee jukua'ipa jü'ü'yataaya karaloutta jee jünain tü achejaanaka achiki. Kojuyeshaana karalouta ojuitapu'uka juyawoi, eepu'ulaaka jüsala juwalakajüinn achiki eeiyatayaaka natujain karalouttamaajana manakajüinyaaka a'yataain, manüiyaaka ashanain jüpülamüin malechee, julu'u wanee a'yanajirawaa jeketü kasapiaka atuma tü Siencia münaka jüpülamüin jümüiwa'a-

Pütchi katsüinsükat: Ekirajawaa, Achejawaa kasa mochoojuusalü, Jünajiria ekirajawaa, Juwalakajia a'yataala, Ju'uwalakajia karaloutta.

Introducción

Capitalismo se convirtió en una especie de palabra tabú dentro de distintos ámbitos relacionados con las autodenominadas ciencias sociales, como si estas se desarrollaran en un tipo de limbo en el cual ni economía, ni política, ni el Estado tuvieran nada que ver… pese a que, en un alto número de ocasiones, son quienes no solo las financian, sino que, con ello, las controlan.

Cientos de congresos internacionales, nacionales y locales sobre temáticas relacionadas con la educación, miles de publicaciones, artículos, libros, actas de los mencionados congresos… cuyo alcance real habitual en las políticas que marcan nuestro devenir es nulo. No lo es de tal modo para multinacionales como Clarivate y Elsevier, cuyo ánimo de lucro está fuera de dudas, y cuyos beneficios económicos aumentan año tras año. Los Estados, así como distintas empresas de todo tipo, invierten en las universidades, e incluso las instituciones privadas universitarias son un hecho.

Que la obtención de dinero sea una obviedad, un fin, y el objetivo principal -así como la ideología- del capitalismo, y que ello sea omitido por tan alto número de publicaciones sobre ciencias sociales, y por la investigación educativa -como si el sistema de enseñanza no fuera la enseñanza del sistema-, a quienes no deseamos formar parte de dicho conglomerado, y menos aún, alimentarlo con nuestros escritos, nos imposibilita alcanzar las publicaciones de presunto alto impacto, lo cual perjudica nuestras carreras como investigadores/as, salvo que estuviéramos, por ejemplo, en la Universidad de Utrecht, en Holanda, donde el alto impacto se abandona, para apostar por la ciencia abierta (Woolston, 2021).

¿Hay ciencia que se oponga abiertamente al capitalismo? ¿E investigación educativa? Sin duda, hay autores que publican obras relacionadas con conceptos para disolver el capitalismo académico (Espinoza y Angulo, 2020), ello no va más allá de ahí, puesto que cuando se escribe desde el privilegio, este, por lo general, no vemos que realmente

se pierda, sino que entraría dentro de lo que podría llamarse esa caterva de críticos/as que, realmente, no pasan de las líneas escritas a la práctica real, esos/as intelectuales de consumo (Fortes, 2010) que nunca movieron, ni moverán, piedra alguna para la caída del criminal sistema en el cual, aún, vivimos.

Desde Francisco Ferrer Guardia, a tantas otras personalidades, asesinadas, hasta, ya en este siglo, las persecuciones a quienes sí trataron de transformar la investigación, como Aaron Swartz -cuyo acoso probablemente ocasionó su muerte-, o Alexandra Elbakyan (De Vito, 2019), difícilmente encontramos referencias de quienes desean, de hecho, y no de palabra y/o escrito, otra investigación, otra educación… dentro, cómo no, de otro mundo, más allá, o contra, el capitalismo. Existimos quienes no nos reconocemos ya en las ideas y en la praxis de un Freire, un Blonskij o un Neil (García, 2009). Porque podemos ir más allá. Si nos dejan. O si tomamos la acción, y la palabra, precisamente para actuar para cambiar, no para aumentar nuestros puestos académicos y nuestros salarios.

Es difícil dirimir las causas del posicionamiento generalizado según el cual aquí no pasa nada, expresado en millones de palabras escritas que han servido para poco, para nada, o para aumentar el número de publicaciones de quienes de ello depende su puesto laboral, o su ascenso. Siempre, seguir la corriente del río, ir a lo políticamente correcto, puede dar sus frutos, frente a lo duro que es nadar contracorriente. Lo primero es lo "que está detrás de las palabras que en un momento determinado pronuncia mientras cena con un agente al que le confiesa que, según él, la ignorancia es la felicidad y preferiría no haber sido liberado de Matrix" (Romero y Lozano, 2015, p. 1097), un personaje de dicha película. A veces, la ciencia ficción no supera la realidad. Conozcamos qué hay de la investigación educativa como didáctica de la esterilidad, como enseñanza de lo que en nada tiene que ver con el cambio social.

Método

La presente investigación, bajo la metodología de la etnografía virtual (Hine, 2017), pretende ser una aportación a la pareciera inexistente crítica a los contenidos oficiales de la investigación educativa, aquella que ocupa un número ingente de páginas de revistas, de escaso número de lecturas a todos los niveles -siendo algunas no gratuitas-, bajo sorprendentes criterios de indexación, y que contendría un pensamiento único inequívoco.

Nuestras variables cualitativas ofrecen la fácil reproducción de resultados por parte de cualquier investigador o cualquier investigadora, dentro de un marco crítico inequívoco, bastante más allá del poder de normalización de las sociedades presuntamente modernas en las cuales vivimos (Foucault, 2012). Dicho marco es reproducible año tras año hasta el momento, dado que el capitalismo solo da pasos para su perpetuación, y no solo en lo académico.

El análisis de la investigación educativa, y de tantas otras ciencias sociales, como didáctica de la esterilidad, pretende aportar ejemplos concretos de aquello que se publica pero no es aportación relevante alguna, más que añadir más a lo mismo… o de incluso cómo quizás haya que proteger a la sociedad de la ciencia (Feyerabend, 2001),

si es que ella se encuentra a beneficio del poder, de las multinacionales, y del mantenimiento de un sistema que genera hambre, desigualdades, destrucción, armamento para matar, guerras, manipulación, explotación, contaminación, pederastia…

La evaluación de determinadas publicaciones constituyó el objeto de diseño primario de la investigación, puesto que ello hoy es más factible que nunca gracias a la etnografía virtual, en el caso de las publicaciones que no tienen costo, o de las que si lo tienen, para el alumnado universitario cuyas instituciones pagaron a las multinacionales las altas cuotas de acceso a las lecturas… esas que dichas multinacionales no pagaron al Estado para la formación de quienes escriben los artículos que publican. Los rankings de las multinacionales Clarivate y Elsevier pueden suponer un paso de consideración de revistas a analizar.

Resultados

El resultado de la investigación inicial resulta bastante clarificador. Incluir el concepto capitalism en el buscador de la web de Journal Citation Reports, de la multinacional Clarivate, arroja, en su sección de revistas, un solo resultado, una revista austriaca llamada *TRIPLEC-Communication Capitalism & Critique.* Si el concepto es capitalismo, en idioma castellano, el resultado es igual a cero. No podemos olvidar la dictadura del inglés en la ciencia (Hernández, 2021).

Cuando, dentro de la misma fuente, nos dirigimos a la sección de categorías por grupo, e introducimos capitalism -en inglés-, encontramos 510 resultados, dentro de 254 categorías, en 21 grupos. Sin embargo, la palabra como tal, no existe en la citada base de datos, y sí encontramos, introduciéndola, otras, como mineralogía, paleontología, neuroimagen, ciencia de materiales, papel y madera, virología, literatura eslava… aunque nuestra búsqueda fuera la citada.

El capital, hoy y ayer, manda. Hemos de ignorar que, por ejemplo, la esclavitud está detrás de tantos ámbitos, lo cual es tan simple como conocer el origen de los productos y contrastarlo con el derecho laboral, por llamarlo de algún modo, aplicado en los lugares de partida de los productos, de la energía… e incluso, cómo no, de las materias primas de todo. Sin embargo, la investigación autodenominada científica, se va a centrar no en el origen, no en la base de lo que acontece, sino en las aplicaciones de aquello que viene de donde apenas existirían derechos humanos. Puede encontrarse poco más de unas decenas de artículos en Web of Science, de Clarivate, sobre el coltán, sin el cual, gran parte de la tecnología no puede existir. "¿cuál sería el resultado de buscar technology junto a school en dicha base de datos hegemónica, de nuevo, entre 1900 y 2021? 42.544 artículos" (Nadal y Carreras, 2021, p. 8).

Sin más dilación, dirijámonos a una revista cuya definición nos la aporta por sí misma:

> En indexaciones activas en 2022, Comunicar es revista top mundial: 2ª del mundo en SCOPUS y 7ª del mundo en JCR (top 1% y 3% mundial; percentiles 99% y 97% respectivamente). En JCR-JIF es Q1 en Educación y en Comunicación (1ª en español). En SCOPUS es Q1 en Educación, en Comunicación y en Estudios Culturales (1ª en español). Es 1ª en FECYT Métricas; 1ª en DIALNET MÉTRICAS. En GOOGLE SCHOLAR METRICS es 2ª revista en español en todas las áreas; 2ª en REDIB (sobre 1.199 revistas) (Comunicar, 2022a).

Con aquellas grandes indexaciones, ¿cuál será el objeto de esta gran publicación? ¿Cambiar el mundo? ¿Luchar contra la esclavitud, mostrar qué hay tras la extracción del coltán, o cuáles son las condiciones de la clase trabajadora en Asia? ¿Combatir la educación tóxica y el imperio de las pantallas y la música dominante en niños, niñas y adolescentes (Illescas, 2019)? ¿Quizás destapar la adicción y ansiedad vinculadas a las tecnologías de la información y comunicación, y su incidencia en la calidad de vida de los y las estudiantes (Zavala-Romero, 2018)?

Contestemos a nuestras preguntas: la temática de esta publicación es "prioritariamente trabajos de investigación en comunicación y educación, especialmente la intersección de ambos: educación en medios de comunicación (media education), medios y recursos educativos, tecnología educativa, recursos informáticos y telemáticos, tecnologías audiovisuales..." (Comunicar, 2022b).

No cabe esperar, precisamente, opciones revolucionarias por parte de este tipo de publicaciones, sino una continuidad con la ideología del régimen, siendo sus *calls por papers* para 2023 bastante predecibles… Educación para la ciudadanía digital: Algoritmos, automatización y comunicación; Juventud, identidad de género y poder en las plataformas digitales; Neurotecnología en el aula: investigación actual y futuro potencial; Nuevos lenguajes y culturas. Enseñanza de lenguas para una comunicación global y digital (Comunicar, 2022c).

De las únicamente nueve revistas españolas incluidas en el Social Sciences Citation Index (SSCI), con Journal Impact Factor (JIF), además de la ya analizada Comunicar, de dos de ellas su temática viene marcada por su nomenclatura (*Revista de Psicodidáctica y Psicología Educativa*), y su ideario, no ofrece lugar a dudas; la primera de ellas, directamente se encuentra dentro de la plataforma Elsevier, la segunda se define con claridad e "invita a investigadores relacionados con el ámbito educativo (psicólogos, antropólogos, sociólogos, tecnólogos educativos, TCs) a educadores y orientadores en diversos ámbitos, a psicólogos educativos, a evaluadores, a técnicos de computación y tecnologías de la información aplicadas a la educación" (Psicología Educativa, 2022) a enviar sus artículos a la revista.

Continuando con las revistas del citado ranking, *Educación XX1* es una publicación editada por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) del Estado español. La *Revista Española de Pedagogía* fue creada en 1943, en plena dictadura franquista española, dentro del Instituto San José de Calasanz, perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Desde septiembre de 2014 es editada por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR),

una institución de carácter privado no precisamente progresista (Fernández, 2019; Intxusta, 2016). La *Revista de Educación* es una publicación del Ministerio de Educación y Formación Profesional del gobierno español, fundada también durante la dictadura nacionalcatólica española, en 1940. No olvidemos que el golpe de Estado de 1936 en España, tras la colaboración, pagada, del régimen nazi alemán y fascista italiano, dio paso a tres años de invasión militar criminal del país, hasta que el 1 de abril de 1939 el dictador Francisco Franco diera por concluida la guerra, dando paso, con anterioridad a su muerte, y sin que se hiciera justicia alguna a los miles de crímenes cometidos, a la monarquía que aún sufre el Estado español, temáticas, todas ellas, que no suelen reflejar las revistas creadas por el régimen.

Debe ser de un gran impacto local e internacional que "las tecnologías NBIC (nanotecnologías, biotecnologías, tecnologías de la información y las ciencias cognitivas) están impulsando las perspectivas del transhumanismo y del posthumanismo y suponen un auténtico desafío para la Pedagogía especialmente en su estatuto antropológico" (Gil, 2022); que "los modelos de inteligencia artificial pueden predecir si los programas de apoyo educativo ayudarán a incrementar la probabilidad de que estudiantes rezagados superen 4.º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria)" (Ballestar, Sainz y Sanz, 2022); que "la autoeficacia en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es una variable clave para predecir el éxito de los estudiantes en la educación superior" (Padilla-Carmona, Gil y Rísquez, 2022). Sin embargo, creo que las políticas educativas, las legislaciones que las desarrollan, y las instituciones que las (nos) controlan, no van a leer lo más mínimo de estas grandiosas investigaciones, en gran parte, basadas en técnicas estadísticas y cuestionarios, en los cuales cada cual puede responder lo que buenamente le parezca, independientemente de la realidad.

Si no nos dedicamos a la *Enseñanza de las Ciencias*, ni de la didáctica de las lenguas extranjeras y la educación bilingüe (*Porta Linguarum* es el nombre de la otra revista indexada en JCR sobre ello), no podremos publicar sobre ello. Pero, de nuevo… ¿cómo explicaremos que tras tantos años y cientos de artículos, en España, en la enseñanza en ciencias, los resultados en ciencias del alumnado del Estado español, dentro del último Programme for International Student Assessment (PISA), retroceden (Cuñat y Cuñat, 2022)? En el caso de los idiomas, ¿por qué "España continúa sin mejorar su nivel de inglés y sigue estancado en la cola de Europa, alcanzando niveles de hace una década" (Ruíz, 2020; Education First, 2021)?

Sobre la última revista a mencionar, dentro del ranking español en JCR, qué esperar de la revista Culture and Education, de la multinacional Taylor & Francis: "La eficacia de los métodos Orff y Kodaly para el desarrollo de las habilidades musicales en los niños preescolares en comparación con el currículum estándar" (Wang, Matvieieva y Zheng, 2022), "creación de subtítulos y alineación de segmentos como recursos didácticos para la enseñanza de una lengua extranjera" (Faya-Ornia et al., 2022), "Vygotski y el desarrollo histórico-cultural: del hombre primitivo al superhombre" (Maidansky, 2022)…

Trasladémonos, por un momento, al ranking SJR, Scimago Journal & Country Rank, concretamente, a la tercera revista que consideran en importancia de esta división, en base a los criterios de Scopus, dentro del ámbito educativo latinoamericano: la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, publicación editada por la Universidad Autónoma de Baja California, México. De nuevo: ¿artículos que pretenden desenmascarar el sistema capitalista, y la enseñanza a su servicio, mostrando la enorme crueldad que hay tras la tecnología, la extracción de las materias primas para su existencia, o la esclavitud tras su elaboración, y comercio, con ingentes cantidades de dinero público gastadas por los Estados? Veamos si es así, y si sus temáticas, de presunto alto impacto, siguen esta línea: Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora (Rovira-Collado, Ruiz, y Gómez-Trigueros, 2022); Propiedades psicométricas del cuestionario sobre comportamiento lector y socialización familiar (Sánchez, Cuesta e Izquierdo, 2022); Actividad matemática creativa y desarrollo del talento matemático a través del modelo praxeológico (Barraza-García, Romo y Roa-Fuentes, 2022).

Podríamos detenernos en los análisis de los autores y de las autoras más prolíficos y prolíficas, de las instituciones de origen de los/as mismos/as, de la evolución de los artículos financiados por años… la "lejanía que evidencian estos datos entre el ámbito de la investigación y el de la realidad educativa bien podría traducirse también en una preocupante distancia entre las investigaciones pedagógicas y las aulas sobre las que éstas reflexionan" (Fuentes, Luque y López, 2012, p. 211).

Los resultados, y sus ejemplos concretos, para esta investigación, de la trascendencia real, o esterilidad, de los artículos de investigación educativa, son tan innumerables como el hecho de que las políticas, y con ello, las instituciones, y los partidos políticos, no acudan a dichas publicaciones, absolutamente para nada, creándose un universo indagador endogámico de inexistente transferencia social, más allá de la promoción del profesorado universitario en base a criterios basados en los rankings de revistas, mediciones en base a lo que deciden multinacionales cuyo fin último es el lucro económico, creándose, además, y por ello, las "granjas de citas" (grupos relativamente pequeños de autores/as que citan masivamente los artículos de los/as demás de la granja) (Ioannidis, Klavans y Boyack, 2019).

Según el último ranking citado, SJR, vayamos a la publicación de más alto lugar de Chile, la revista Formación Universitaria, y detengámonos en alguna de sus temáticas, para ver cuál es su incidencia en el mundo real, o en Chile: Estrategias para la enseñanza andragógica del derecho en contextos virtuales (Mila, Yánez y Maldonado, 2022), Formación en química computacional y sus aplicaciones a través de un proyecto de investigación desarrollado en la Patagonia chilena (Oyarzún-Aravena, Moya-Barría y Navarro-Pérez, 2022)… y no es que, absolutamente, el 100% de los resultados aportados en esta investigación no tuvieran relevancia, es que es precisamente el capitalismo académico, es el sistema político-económico imperante, el que los condena a no influir o incidir en nada, o, a lo sumo, en la perpetuación y justificación científica de que todo lo que acontece, aunque mejorable, es respetable, y en modo alguno cualquier tipo de revolución, científica o del tipo que fuera, es asumible. Eso sí, obviamente, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización

Mundial del Comercio… y demás instituciones que marcan las agendas reales del mundo, no están interesadas ni en Vygotski, ni en la interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias, ni en las perspectivas del transhumanismo y del posthumanismo: solo hay que leer cualquiera de sus documentos para entender a dónde nos dirigen, lo cual no leeremos en las revistas de investigación educativa, analizadas, de alto impacto, en base a los rankings citados, actuales, cuyas líneas son precisamente las de no abordar no solo quien manda, sino en analizar, a base de cuestionarios y estadísticas, cómo mejorar los elementos de la jaula en la cual nos encontramos, sin el más mínimo anhelo de cambio o transformación, puesto que, probablemente, el privilegio no deja de existir por obra y milagro de quienes lo ostentan, ya sea en multinacionales, cargos políticos, o universidades.

Conclusiones

La investigación educativa no tiene ningún tipo de carácter vinculante, es decir, todo aquello que se demostrara o demostrase, no tendrá una aplicación local, nacional o internacional. Además de los resultados aportados, la posibilidad de ampliación de los mismos roza el infinito, tanto en lo que a la actualidad se refiere, como a las décadas de miles de artículos anteriores. Pese a la esterilidad, de facto, de las indagaciones publicadas sobre enseñanza, sin embargo, en gran parte, no estarían, en modo alguno, contra el statu quo, así como las revistas, que publican lo que desean difundir, tampoco lo estarían, por lo general. Las revistas, en base a una especie de justicia anónima, en ocasiones pareciera divina, transmiten aquello en línea con su ideología e intereses, habitualmente no directos en lo económico, pero fundamentales si entendemos cómo se bareman los méritos a la carrera docente universitaria. Lo cierto es que

> Cada vez se reflexiona más acerca del sentido y del sinsentido de la lógica del índice de impacto (Blockmans, Engwall, y Weaire, 2014; Cronin y Sugimoto, 2014, 2015; Sugimoto, 2016). Tiene cierta "ambigüedad" (Garfield, 1999, p. 979), recibe múltiples críticas (Brembs, Button, y Munafò, 2013; Hicks, Wouters, Waltman, de Rijcke, y Rafols, 2015) e incluso se le considera pernicioso (Brumback, 2012). Parece ser que el factor de impacto está pensado para un mundo ideal (Garfield, 2006), en el que los evaluadores son justos y competentes (Santos y Fernández-Ríos, 2016, p. 36).

Como tantas otras cuestiones, la esterilidad de la investigación incluye todo un conjunto de aristas que trascienden el tamaño de cualquier artículo. Sin ir más lejos, por ejemplo, no es casualidad "la escasa representatividad de instituciones de educación no superior en el porcentaje total de publicaciones, un escaso 2,9%, y de otros organismos, 6,4%" (Fuentes, Luque y López, 2012, p. 210). Es como si la universidad investigara para la universidad y, de hecho, los índices de impacto basados en citas de los y las propias profesionales universitarios y universitarias va en esa línea. No hay impacto social, político…y económico, más allá, que el de la promoción profesional en el empleo de quienes tienen el privilegio de obtener publicaciones en revistas que, en gran parte, en el caso de las de presunto impacto, son propiedad de multinacionales.

La posibilidad de contraste con los resultados obtenidos es tan amplia como el análisis de los documentos que fundamentan las reformas de enseñanza, probablemente, de un alto número de países. Como muestra, un botón. Veamos *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) y, sobre todo, quiénes son las fuentes de este documento del Estado español. ¿Artículos de alto impacto? ¿De las revistas cuyos resultados obtuvimos de esta investigación? Rotundamente, no. Documentos del Consejo de la Unión Europea, de la Comisión Europea, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (conocida, por sus siglas en inglés, como UNESCO). Es decir, de quienes mandan.

Las realidades incómodas nunca serán publicadas en las revistas de alto impacto, o, si lo son, nunca señalarán a quienes son culpables, con nombres y apellidos, o con referencia a las instituciones, especialmente, si estas financian la investigación. Perro no come carne de perro. Aún peor podría considerarse cuando hablamos de docentes abiertamente tramposos o tramposas (Levitt y Dubner, 2007), o con una ética cuya idea es obedecer a los intereses que financian la investigación, para que esta vuelva a ser, precisamente, estéril, y no ofensiva al sistema, al capital.

¿Podrá enseñarse algún día, de forma global y sistemática, el efecto que las bebidas azucaradas producen en la infancia? No es casual que Coca-Cola pagara muy bien a investigadores/as en el Estado español (Rey-López y González, 2019), o Francia, para su propio beneficio empresarial, dentro de la lógica más capitalista, según la cual el lucro se antepone a cualquier otro fin. “Montantes enormes. No se encontraron expertos. Resultados no publicados. Operaciones de marketing disfrazadas de investigación. Un "instituto" puramente lucrativo dirigido por celebridades de la medicina francesa” (Horel, 2019). No, no es una película, es la realidad de la investigación. En este caso, a beneficio de la multinacional citada.

Efectivamente, podemos publicar “cómo la comunicación en el aula en forma explícita o implícita incide en la reproducción del conocimiento monocultural o conforma prácticas hegemónicas en el quehacer pedagógico del profesor formador y de estudiante de pedagogía” (Tapia-Vidal, 2021, p. 56), pero otra cuestión será señalar el sistema en el cual encontramos dichos acontecimientos cada día, dirimir quiénes son los y las culpables y, con más fuerza aún, tratar de invertir esa tendencia, no pasar años y años, décadas, y hasta siglos, leyendo las mismas críticas para no incidir en lo más mínimo. O, aún peor, considerar que introducir las tecnologías procedentes de la esclavitud, o incluir palabrería tipo innovación, inclusión, diversidad… logrará transformar, una herramienta de control social, en lo contrario.

La investigación educativa no habla de política, de partidos políticos, no pretende cambio de régimen alguno en líneas generales. Cuestionarios, estadísticas, y, a lo sumo, insinuaciones de cambio de políticas, sin que ninguna autoridad pudiera ofenderse: “el dispositivo es una herramienta privilegiada para historiar el poder, es decir, para describir los procesos de configuración y mantenimiento de estrategias de normalización que sin duda están muy presentes en los contextos educativos” (Luna,

2020, p. 13). Lo publicado estará en consonancia con la normalización, la del sistema imperante.

Como acreditan los resultados aportados, las propiedades psicométricas del cuestionario sobre comportamiento lector y socialización familiar, los métodos Orff y Kodaly, o el desarrollo del talento matemático a través del modelo praxeológico, no están en consonancia, precisamente, con el cambio social, sino, a lo sumo, con la mejora de lo que acontece, a modo de lavado de cara: "bajo la envoltura de un discurso generoso y modernista a menudo podría esconderse en realidad una operación de reorientación de la enseñanza: el sometimiento de esta a las necesidades de una economía capitalista en crisis" (Hirtt, 2009, p. 1).

Trascender la esterilidad a la que empuja el mercado, en este caso, el interesado universo académico, es realmente complicado, ojalá no imposible. Una verdadera didáctica para la transformación, tanto en las aulas, como en los escritos, requiere de una valentía considerable, puesto que nadar contracorriente no conlleva premios, reconocimientos, ni ascensos y valoraciones por parte del sistema. Estamos, y ojalá me equivocara, rodeados y rodeadas de quienes

> (…) se limitan a encadenar citas, superponer lecturas, siempre entre los muros de sus departamentos, en las jaulas de sus Universidades, bajo la luz de sus flexos, separados de la realidad y hasta de la vida, habiendo proscrito el empleo de los ojos para otra cosa que no sea resbalar sobre las páginas de un libro o la pantalla de un ordenador, que todavía conservan las piernas, pero como un órgano inútil, innecesario, casi atrofiado, hombres sobrealimentados, sobrestimados, sobreimbecilizados, halagados interesadamente por el Poder, que, en mi opinión, los trata y los cuida con el mimo de una madre loca (García, 2005, p. 18).

Uno de tantos pasos a dar estará relacionado con el sentido crítico de quienes investigan, y con un concepto, una cosmovisión, de la sociedad, como ente al que transformar, en el que incidir positivamente o, al menos, en el que ubicarse real y profesionalmente, no con el ánimo de lucro como fin primero, pese a que ello no se declare. La ciencia no tiene dioses, la investigación educativa, tampoco:

> ¿Cómo es posible que, dada una cantidad reducida de información, distintos científicos, incluso distintos genios, arriben durante un largo período de tiempo a algún tipo de teoría, al menos en algunos casos, más o menos profunda y más o menos adecuada en términos empíricos? Éste es un hecho extraordinario (Chomsky y Foucault, 2006, p. 15).

El conductismo académico, aquel según el cual el estímulo de la publicación de artículos genera la recompensa, o premio, de la promoción universitaria, ignora, a propósito, como el conductismo general, toda la caja negra que hay tras ello. Todo un entramado en el cual el monto económico va mucho más allá de lo que imaginamos (Villarreal, 2018). La esterilidad para un mundo mejor es la perpetuación del capitalismo, o la investigación para no descubrir todo aquello que no quiere ser descubierto.

Referencias bibliográficas

Ballestar, M. T., Sainz, J. y Sanz, I. (2022). Evaluación económica de intervenciones educativas en la LOMLOE: propuestas de mejora con inteligencia artificial. *Revista Española de Pedagogía, 80*(281), 139-160. DOI: https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-09

Barraza-García, Z. M., Romo, A. y Roa-Fuentes, S. (2022). Actividad matemática creativa y desarrollo del talento matemático a través del modelo praxeológico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24*, e01, 1-18. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e01.4167

Chomsky, N. y Foucault, M. (2006). *La Naturaleza Humana: Justicia versus Poder. Un debate*. Katz Editores.

Comunicar (10 de febrero de 2022a). Comunicar. https://www.revistacomunicar.com/

Comunicar (12 de marzo de 2022b). *Temática*. https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=tematica

Comunicar (14 de abril de 2022c). *Calls for papers*. https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=calls-for-papers

Cuñat, M. y Cuñat, R. J. (2022). Las leyes de educación en España vs resultados de evaluación del Informe Pisa. *Educatio Siglo XXI, 40*(1), 9–30. DOI: https://doi.org/10.6018/educatio.431691

De Vito, E. L. (2019). Sci-Hub. Eliminando barreras al acceso a la información científica. Entre la ilegalidad y la legitimidad. *Medicina (Buenos Aires), 79*(5), pp. 401-406. https://www.medicinabuenosaires.com/PMID/31671391.pdf

Education First (2021). *EF EPI. Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 112 países y regiones en función de su nivel de inglés*. https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-spanish.pdf

Espinoza, R., Angulo, J. F. (comp.) (2020). *Conceptos para disolver la educación capitalista*. Terra Ignota Ediciones.

Faya-Ornia, G., Barranco-Izquierdo, N., Calderón-Quindós, T. y Quijada-Diez, C. (2022). Subtitle creation and subtitle alignment as didactic resources for foreign language teaching. *Culture and Education, 34*(1), 180-187. DOI: 10.1080/11356405.2021.2007617

Fernández, M. (16 de marzo de 2019). El subidón bursátil de Unir, la universidad próxima al PP. *El País*. https://elpais.com/economia/2019/03/14/actualidad/1552584886_305376.html

Feyerabend, P. (2001). Cómo defender a la sociedad de la ciencia. *Polis*, 1, 1-8. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2797156.pdf

Fortes, J. A. (2010). *Intelectuales de consumo. Literatura y Cultura de Estado en España (1982-2009)*. Editorial Almuzara.

Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo Veintiuno Editores.

Fuentes, J. L., Luque, D., López, E. (2012). Análisis bibliométrico de las revistas españolas de educación incluidas en el "Journal Citation Report". Producción científica y elementos controvertidos. *Teoría de la Educación, 24*(1), pp. 183-217.

García, P. (2005). *El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*. Virus Editorial.

García, P. (2009). *El educador mercenario*. Virus Editorial.

Gil, F. (2022). La Pedagogía ante el desfase prometeico del transhumanismo. *Revista de Educación*, 396, 11-33. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-396-528

Hernández, J. M. (2021). La dictadura del inglés en la ciencia: el 95% de los artículos se publica en esa lengua y solo el 1% en español o portugués. *El País*. https://elpais.com/ciencia/2021-07-27/la-dictadura-del-ingles-en-la-ciencia-el-95-de-los-articulos-se-publica-en-esa-lengua-y-solo-el-1-en-espanol-o-portugues.html

Hine, C. (2017). Ethnography and the Internet: Taking Account of Emerging Technological Landscapes. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, 10, 315-329. DOI: https://doi.org/10.1007/s40647-017-0178-7

Hirtt, N. (2009). El planteamiento por competencias: una mistificación pedagógica. *L´école démocratique*, 39 (septiembre), 1-15. https://crisiseducativa.files.wordpress.com/2011/04/planteamiento_por_competencias.pdf

Horel, S. (8 de mayo de 2019). Enquête sur la science sous influence des millions de Coca-Cola. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/planete/article/2019/05/08/enquete-sur-la-science-sous-influence-des-millions-de-coca-cola_5459509_3244.html

Illescas, J. E. (2018). *Educación Tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. El Viejo Topo.

Ioannidis, J. P. A., Klavans, R., Boyack, K. W. (2018). Thousands of scientists publish a paper every five days. *Nature*. https://www.nature.com/articles/d41586-018-06185-8

Intxusta, A. (25 de marzo de 2016). Iribas lleva cinco meses trabajando para la UNIR y cobrando cesantías. *Gara*. https://www.naiz.eus/eu/hemeroteca/gara/editions/2016-03-25/hemeroteca_articles/iribas-lleva-cinco-meses-trabajando-para-la-unir-y-cobrando-cesantias

Levitt, S. D. y Dubner, S. J. (2007). *Freakonomics. Un economista políticamente incorrecto explora el lado oculto de lo que nos afecta*. Ediciones B.

Luna, D. (2020). El dispositivo: una metáfora foucaultiana para la investigación educativa. *Athenea Digital, 20*(1), e2486. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2486

Maidansky, A. (2022). Vygotsky on cultural-historical development: from the primitive to the superhuman. *Culture and Education, 34*(1), 188-210. DOI: 10.1080/11356405.2021.2017720

Mila, F. L, Yánez, K. A. y Maldonado, X. E. (2022). Estrategias para la enseñanza andragógica del derecho en contextos virtuales. *Formación Universitaria*, *15*(2), 61-70. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200061

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nadal, A. y Carreras, V. (2021). Distopía, tecnología y enseñanza. análisis didáctico. En Nadal, A. (Coord.), *Educación en el siglo XXI: efectos de la Covid-19. Evaluaciones, didácticas, teorías* (págs. 3-13). Servicios Académicos Intercontinentales S.L./Grupo Eumed.net. https://www.eumed.net/es/libros/libro/actas-educacion-21

Oyarzún-Aravena, A. M., Moya-Barria, I. I. y Navarro-Pérez, D. J. (2022). Formación en química computacional y sus aplicaciones a través de un proyecto de investigación desarrollado en la Patagonia chilena. *Formación Universitaria, 15*(2), 103-116. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200103

Padilla-Carmona, T., Gil Flores, J. y Rísquez, A. (2022). Autoeficacia en el uso de TIC en estudiantes universitarios maduros. *Educación XX1, 25*(1), 19-40. DOI: https://doi.org/10.5944/educXX1.30254

Psicología Educativa (1 de marzo de 2022). *Psicología Educativa*. https://journals.copmadrid.org/psed/

Rey-López, J. P., Gonzalez C. A. (2019). Research partnerships between Coca-Cola and health organizations in Spain. *European Journal of Public Health, 29*.(5), pp. 810-815. DOI: https://doi.org/10.1093/eurpub/cky175

Romero, C. y Lozano, V. (2015). Actualización docente: la postmodernidad y la película de Matrix. *Opción, 31*(3), 1086-1103. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567057

Rovira-Collado, J., Ruiz, M. yGómez-Trigueros, I. M. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24*, e05, 1-12. DOI: https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115

Ruíz, R. (18 de noviembre de 2020). El nivel de inglés de España no mejora y se estanca en el ranking mundial. *Cope*. https://www.cope.es/emisoras/la-rioja/la-rioja-provincia/logrono/noticias/nivel-ingles-espana-mejora-estanca-ranking-mundial-20201118_1004459

Sánchez, M., Cuesta, J. D. e Izquierdo, T. (2022). Propiedades psicométricas del cuestionario sobre comportamiento lector y socialización familiar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24*, e02, 1-11. DOI: https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e02.3648

Santos, M. A., Fernández-Ríos, L. (2016). "El factor de impacto y el futuro de las revistas académicas. El riesgo de patologización". *Innovación Educativa, 16*(72), 35-51.

Tapia-Vidal, A. S. (2021). Competencias comunicativas interculturales en la formación de profesores en Wallmapu. *Entretextos*, 29, 53-67. DOI: doi.org/10.5281/zenodo.5716219

Villarreal, A. (15 de febrero de 2018). Todos contra Elsevier, el gigante editorial científico que cobra a España 25 'kilos' al año. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/tecnologia/ciencia/2018-02-15/todos-contra-elsevier-gigante-revistas-cientificas_1521884/

Wang, Y., Matvieieva, O. y Zheng, Q.-W. (2022). Effectiveness of the Orff and Kodaly methods for the development of musical ability in preschool children compared to a standard curriculum. Culture and Education, 34(1), 14-38, DOI: 10.1080/11356405.2021.2006500

Woolston, C. (2021). Impact factor abandoned by Dutch university in hiring and promotion decisions. *Nature*, 25 June 2021. https://www.nature.com/articles/d41586-021-01759-5

Zavala-Romero, E. Á. (2018). La adicción y ansiedad vinculadas a las tecnologías de la información y comunicación, incidencia en la calidad de vida de los estudiantes. *Científica*, *22*(1), 29-39. https://www.redalyc.org/journal/614/61458000004/html/

Biodata

Antonio Nadal Masegosa: doctor en Pedagogía, Universidad de Málaga, España. Máster en Gestión de la Cooperación Internacional y de las ONG, Universidad de Granada, Licenciatura en Pedagogía, Universidad de Málaga, España. Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Director del Grupo Internacional de Investigación Eumed.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 121-133
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7354920
Recibido: 13-05-2022 · Aceptado: 10-09-2021

Integralidad de las prácticas universitarias y el paradigma interseccional en territorio desde las pedagogías críticas[1]

Comprehensiveness of university practices and the intersectional paradigm in territory from critical pedagogies

Jükua'ipa jupushuwa'aya ou'ulanajaaya julu'u ekirajiapüle müleusükaliirua jee jiji'ipain ashaliraa oumainru'ujee jünüikiru'ujee ekirajaayamajatü kanüikitkaa

Jessica Visotsky
jessicavisotsky@yahoo.com.ar
http://orcid.org/0000-0001-7943-5258
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Resumen

En este trabajo desarrollamos miradas y perspectivas que estamos abordando en el marco de nuestros trabajos de investigación, docencia y extensión universitaria desde la pedagogía crítica en Argentina. En un primer momento desarrollamos algunas caracterizaciones del contexto en el que desarrollamos las praxis y luego abordamos las perspectivas teóricas desde las cuales intervenimos desde la docencia, investigación y extensión universitaria, estos conceptos son integralidad de las prácticas, territorio, perspectiva interseccional. Desarrollamos luego la perspectiva metodológica desde la que se desarrollan las prácticas que es la investigación participante. El trabajo concluye planteando la necesidad y desafío de plantear, en clave de las epistemologías del sur, una "pedagogía de las ausencias y de las emergencias".

Palabras clave: pedagogías críticas; territorio; interseccionalidad; descolonialidad.

Abstract

In this work we develop views and perspectives that we are addressing in the framework of our research, teaching and university extension work from critical pedagogy in Argentina. At first, we develop some characterizations of the context in which we develop praxis and then we address the theoretical perspectives from which we intervene from teaching, research and university extension, these concepts are integrality of practices, territory, intersectional perspective. We then develop the methodological perspective from which practices are developed, which is participatory research. The

[1] Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación Pedagogías Críticas, derechos humanos e interseccionales. Una mirada en territorio desde la Investigación participante y las metodologías cualitativas. Universidad Nacional del Sur. Argentina.

work concludes by raising the need and challenge of proposing, in the key of the epistemologies of the south, a "pedagogy of absences and emergencies".

Keywords: critical pedagogies; territory; intersectionality; decoloniality.

Aküjia palitpütchiru'u

Julu'ujee a'yatawaaka eiyatünüsü jünanajia jee aa'inpala aküjünaka achiki jünainjee wa'yataain mochojuuka achiki, ekirajialu'u jee juwala'ata jü'yatayaa ekirajialu'u müleuskat chejee jikirajaayapala kasoutüle Argentina. Palajana wakuyamajüin jamüin jukua'ipa kasa eeka woummainru'u eejee wa'yataain, yalajee wojuupatüin tü karalouttaka waashaje'eraka jutuma ekirajüliiwa jee kachejaaralii kasa mochojuusalü, maka jaa'in akua'ipaa apüshuwa'aka a'yataanüin, oumanii, jikiirujana ji'ipawoi kasa. Wasawata müsia jukumajaayapala jünainjee kanüijirawaa. Aakaje'enüsü a'yatawaaka jüküjianainjee tü cheujaaka jee tü jülüjüükaka jüpüla aküjüna achiki, jümaayalu'ujee jütsüin Jüpütchin Wopuje'ewotka "Epistemología del Sur" jiaja'a, jükaraloutse tü meiyatuuka jee tü ayoyujeeka.

Pütchi katsüinsükat: Karaloutta kanüikiseyuuka, Oumanii, Ji'ipawoi kasa, Akaliraa ekiirujatu.

El contexto

Las fuerzas del **neoliberalismo**, siguiendo los aportes de Giroux (2013), van por el camino de desmantelar los derechos garantizados históricamente en el contexto del estado benefactor, es en ese sentido que sostenemos el carácter de empobrecimiento o vulneración de derechos de los sectores populares.

Estados coloniales, capitalistas, patriarcales, a los que las luchas de los pueblos fueron conquistando algunas reivindicaciones, y que las políticas neoliberales en las últimas por lo menos tres décadas, fueron horadando. Desde ese posicionamiento, asumimos y, tal como dijera Antonio Gramsci, en su célebre poema "*Odio a los indiferentes", "creo que vivir quiere decir tomar partido*", así como desde el campo de la pedagogía crítica, Michel Apple (2012) también nos plantea que "*hay que dar testimonio de que esta es la realidad y no podemos seguir escondiendo*", en ese sentido, nos asumimos como sujetxs políticos, entendiendo que el lugar desde donde inscribimos nuestra praxis es un escenario y también una herramienta de invalorable posibilidad para una transformación social, hacia un mundo diferente, igualitario, antirracista, feminista y anticolonial. En ese sentido, entendemos que es desde el compromiso ya que no hay otro modo de hacerlo, **participando** y **siendo parte** de procesos de lucha desde y con los pueblos y sus organizaciones más o menos espontáneas, en sus demandas.

Sobre la integralidad de las prácticas universitarias

A más de 100 años de la reforma universitaria gestada en Córdoba (Argentina), nos invita a re-instalar la reflexión acerca del lugar y relación de la universidad con la sociedad, entendiendo que en este transitar del siglo XXI, el mercado y la lógica empresarial irrumpe en demandas hacia la universidad. Las respuestas son en realidad disputas políticas, económicas y culturales. Venimos reflexionando acerca de cómo

abordar las praxis universitarias (Visotsky, 2022). En esta ocasión profundizaremos acerca de aportes teóricos que nos ayudan a comprender estas relaciones, en este sentido consideraremos relevantes los aportes de Guelman (2018), Corvalán (2020) quienes han reflexionado en torno a la integralidad de las prácticas universitarias respecto de las tres funciones que se le han asignado a las universidades públicas: la investigación, la docencia y la extensión universitaria. Señalan el desdibujamiento de los límites entre la investigación y la extensión universitaria en lo que refieren como integralidad de las prácticas universitarias. Esta mirada nace vinculada a perspectivas descoloniales, que se van entramando a partir del trabajo que realizan junto a movimientos y organizaciones sociales. Así, estos autores avanzaron en la construcción de una metodología coherente con la construcción de saber descolonizado, es decir desde las voces y sentires de quienes son parte de esos procesos.

Ahondaron en reflexionar en los modos en que se produce y circula el conocimiento en estos espacios productivos y cómo aparecen subvirtiendo varias lógicas vinculadas al patrón de poder moderno y colonial. El cuestionamiento a la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2010; Lander, 2000) va a ir dando lugar en sus trabajos a la construcción de pedagogías descolonizadoras (Guelman y Palumbo, 2018). A lo largo del trabajo plantean la co-construcción de conocimiento como metodología pero se proponen asumir también una perspectiva descolonizadora en los modos en que se construye conocimiento desde las universidades públicas. Abandonando las perspectivas asistencialistas de vinculación de la universidad con la sociedad, pero también planteando ser parte del conjunto de procesos que, en la actualidad, pretenden construir modos alternativos de construcción de conocimiento donde la articulación universidad-sociedad pueda aportar a la emancipación social (Corvalán, 2020; Juarroz, 2015). Asimismo, se denuncia que existe una colonialidad del saber que ha determinado que hay una sola forma de conocimiento válido y de cómo se construye, siendo la visión de los países del Norte.

Esto ha hecho que queden invisibilizados problemas y abordajes propios de nuestros contextos. La división misma en tres funciones escindidas respondería a un patrón colonial, y el mayor prestigio y recursos que se destinan a la docencia y la investigación, que son las que responden a un hacer academicista por sobre la extensión universitaria que sostiene otro tipo de prácticas, también respondería a esa misma lógica, "La integralidad de las prácticas universitarias tendería, precisamente, a repensar por completo los límites puestos entre diferentes prácticas de generación de conocimiento y sus vínculos con una matriz social moderna y colonial" (Corvalán, 2020, p. 214). Así a partir de las experiencias junto a organizaciones sociales plantean que "el camino hacia la integralidad de las prácticas tal vez no tenga tanto que ver con vincular con mayor intensidad y exhaustividad las prácticas de investigación, docencia y extensión, sino más bien de aportar a posibles desdibujamientos de los límites que separan algunos modos de producir y reproducir conocimiento de otros" (Corvalán, 2020, p. 218). Este desdibujamiento logra hacer frente a la jerarquización.

En el campo de conocimiento que nos interesa profundizar, está siendo planteado en el ámbito de las universidades argentinas y latinoamericanas un abordaje de la educación

en derechos humanos en un sentido transversal[2], son múltiples y diversas las experiencias contemporáneas en torno a estas prácticas, y están dando lugar a experiencias más o menos consolidadas de integralidad de las prácticas en esta línea (Ramírez y Pisarello, 2019). Nosotras nos proponemos una mirada de la Pedagogía en diálogo con la educación desde una perspectiva en derechos humanos.

Así mismo, desde esta posición, Moacir Gadotti (2020) ha planteado la importancia de curricularizar la enseñanza de los derechos humanos y de la extensión universitaria y lo hace desde la óptica freireana, desde una mirada no asistencialista y de diálogo que entienda a la extensión como comunicación. Entendemos que es un paso más hacia la integralidad a la que venimos refiriendo. Y coincidimos con Corvalán en que

> La apuesta hacia un integralidad de las prácticas universitarias debería estar dada por una mayor y mejor articulación de la docencia, la investigación y la extensión o, más bien, debería buscar formas alternativas de producir y reproducir conocimientos en la que los límites establecidos desde la universidad puedan franquearse hacia espacios de co-construcción de conocimiento que, a su vez, puedan comprenderse con su potencias y limitaciones, sin dejar de tomar los recaudos necesarios y adecuados. (Corvalán, 2020, p. 221)

Recuperamos otros trabajos que se han realizado en Argentina, que han planteado la articulación entre estas tres funciones, en una mirada que recupera la tradición de la Reforma Universitaria; situando una nueva forma de "hacer ciencia de lo social", así frente a los modos verificativo y de generación conceptual proponen el de "praxis participativa" (Sirvent, Toubes y Santos, 2000).

El abordaje que planteamos desde la cátedra de Pedagogía II y DDHH y el proyecto de investigación es desde la **integralidad de las prácticas** universitarias: docencia, investigación y extensión como un horizonte posible y concreto, involucró la realización de talleres con familias y docentes de jardines de infantes en zonas empobrecidas de de la ciudad de Bahía Blanca.[3]

Acompañamos el proceso de lucha por el derecho a la educación, entre el 2016-2018 en una fábrica recuperada, los/las trabajadoras accedieron a propuestas de educación de adultos, culminando sus estudios primarios y la finalización, algunos de ellos/as, de los estudios secundarios.

Las propuestas de las cátedras son pensadas y realizadas en un diálogo constante con la realidad social, así referentes de las organizaciones y/o movimientos sociales participan en los encuentros de clases universitarias, como los estudiantes se vinculan con las experiencias en territorio. Las propuestas y realización de proyectos de investigación con la participación de estudiantes y docentes, en espacios en los cuales el derecho a la educación está vulnerado, se trabaja en talleres de educación popular, en encuentros con la comunidad, acompañamiento, como también en los procesos sistematización y reflexión s en el marco de una co-construcción de conocimiento.

[2] Integro desde junio de 2020 la Red Interuniversitaria de Educación y Derechos Humanos, en representación de la Universidad Nacional del Sur y estos temas son motivo de reflexión y preocupación.
[3] Bahía Blanca, ciudad portuaria ubicada al sur de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Nuestro posicionamiento es construir procesos de formación con los/las estudiantes desde un lugar en que se cuestiona y problematiza el orden vigente, que les piense y considere como actores sociales y políticos comprometidos con la realidad social en que vivimos y habitamos los territorios, las instituciones y organizaciones. Así nuestras prácticas se inscriben en su carácter de integralidad: docencia, extensión e investigación. De este modo proponemos una praxis que pretende poner en tensión la mirada hegemónica de la extensión universitaria, promoviendo caminos de búsqueda y errancias con los saberes de la comunidad en el marco de nuestro compromiso como Universidad Pública.

Problematizamos la función de docencia y extensión de la universidad desde los aportes que desde la educación popular latinoamericana y en la perspectiva de Paulo Freire nos acerca Moacir Gadotti, entendiéndose como un proceso de comunicación, es decir, un camino de doble vía entre la universidad y sociedad y viceversa. Respecto de nuestra mirada de la investigación, asumimos que la investigación participante latinoamericana tiene mucho para aportar en términos éticos, epistemológicos, políticos metodológicos y que aún se encuentra insuficientemente validada en la academia.

Estas praxis de investigación participante, de docencia a partir del paradigma de la **educación popular** y de extensión universitaria también desde la perspectiva freireana y desde perspectivas descoloniales nos está permitiendo en el campo de la pedagogía avanzar en reflexiones y propuestas que promueven y fortalecen espacios de organización, de reivindicaciones y de luchas territoriales, como lo es la demanda por el derecho a la educación.

La investigación participante

En el campo de la investigación educativa, tal como Alfonso Torres Carrillo (2015) plantea, dos corrientes simultáneas, inicialmente separadas que luego confluyen se gestaron en América Latina dando lugar a lo que hoy conocemos como investigación participante: una pedagógica, vinculada a los trabajos colectivos impulsados por Paulo Freire y otra sociológica, también colectiva, vinculada a Orlando Fals Borda. Señala Torres Carrillo que la primera, en Brasil y de la mano de la corriente educación popular, se autodenominó "investigación temática" y metodológicamente consistía en una indagación interdisciplinaria, multi–profesional y comunitaria, proceso a través del cual se pretendía caracterizar y comprender desde una perspectiva cultural las problemáticas más significativas de una población, a partir de lo cual se pretendían construir propuestas educativas situadas. La segunda, que fuera promovida por equipos de profesionales de las ciencias sociales comprometidos con las luchas sociales colombianas, planteaba una investigación trabajada y acordada con sus bases, de problemáticas sociales relevantes, y los resultados de las mismas devienen en el fortalecimiento de las organizaciones sociales (Torres Carrillo, 2015). Y lo que enfatiza Alfonso Torres Carrillo es justamente que ambas propuestas, surgen en el contexto de trabajos colectivos.

En Argentina la pedagoga María Teresa Sirvent, acompañó y es una referente en las experiencias y reflexiones en la investigación participativa (1984, 1994, 1999). Esta autora considera que la investigación participativa es una metodología generada en América Latina en un momento específico y dentro de un contexto de cuestionamiento profundo en el campo de las ciencias sociales, por lo que va diseñándose "*como respuesta a condiciones objetivas de determinado momento histórico*" (Sirvent, 1994, p. 66). La participación no es un 'juego', señala. Nos dice que la misma, "*implica la necesidad de ruptura de representaciones colectivas e ideologías cotidianas y significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común"* (Sirvent, 1994, p. 74).

Las investigaciones cualitativas y participativas en América Latina -puntualmente en educación-, han tenido un importante desarrollo y tienen particularidades que le son propias y que han realizado una destacada contribución al campo de la investigación. Se puede considerar que la investigación participativa es una metodología consolidada y ha supuesto una serie de rupturas. En principio supone una relación dialéctica entre sujeto y objeto de investigación y enseñanza y aprendizaje. Esto implica quebrar la relación unidireccional y jerárquica que ha existido entre el sujeto y el objeto de la investigación o el aprendizaje e incorporar variables que hacen a la subjetividad interpretativa de quienes se sienten involucrados en procesos sociales. La investigadora argentina Isabel Hernández señalaba que éste es un tema crucial, del que dependerá la posibilidad del educador y del investigador de reconocerse a sí mismo involucrado en esta unidad de opuestos, entre educador y educando, entre sujeto y objeto de la investigación (Hernández, 1985, p. 31).

Esta metodología de investigación y de praxis política supone la superación de la posición ambigua frente a la relación sujeto-objeto. En el intento de generar, no solamente una mera reflexión teórica, desde América Latina, Vera Gianotten y Tom de Witt proponen recuperar el concepto de intelectual orgánico gramsciano (Gianotten y de Witt, 1985).

Nosotras entendemos que esta perspectiva de la investigación tiene un potencial impensado

La perspectiva interseccional en territorio

Los aportes que recuperamos de **la perspectiva o paradigma interseccional** para pensar las opresiones múltiples, esto es la referencia que es en nuestro país y en el mundo el feminismo y puntualmente el feminismo interseccional, así como las luchas indígenas, antirracistas y de las juventudes del continente, nos sitúan en un contexto de enorme riqueza para recrear aquella pedagogía del oprimido.

Esther Pineda plantea acerca del feminismo interseccional que

> (…) el feminismo tradicional de herencia ilustrada ha insistido durante siglos en afirmar que la principal opresión que recae sobre las mujeres es aquella fundamentada en el sexo, por lo cual la preocupación, atención y acción de las feministas debe estar colocada de manera exclusiva sobre esta; sin embargo,

> como lo han demostrado las mujeres negras y obreras de distintas épocas, la realidad y opresión sexista de gran parte de las mujeres está atravesada, condicionada y profundizada por su pertenencia étnico-racial y su clase social. (Pineda, 2020, p. 270)

A partir del histórico discurso de Sojourner Truth y desde una perspectiva crítica las mujeres afrodescendientes se han dedicado a visibilizar que la experiencia del ser mujer no es universal. Desde 1977 el colectivo Combahee River Collective escribió *Un manifiesto feminista negro*, tal como señala Esther Pineda, en el cual visibilizaron la articulación de distintos sistemas de opresión,

> (…) estamos comprometidas a luchar contra la opresión racial, sexual, heterosexual, y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de la opresión se eslabonan. La síntesis de estas opresiones crea las condiciones de nuestras vidas. (Pineda, 2020, p. 270)

Así, tanto las mujeres negras como las mujeres obreras van a visibilizar que tenían otras demandas, otros problemas y necesidades, por sus condiciones de vida y su realidad social como mujeres racializadas y precarizadas.

Desde el campo de la pedagogía hemos trabajado esta perspectiva afirmando que resulta una línea de reflexión que consideramos de enorme centralidad en la teoría político-pedagógica en el presente, la reflexión en torno a las intersecciones, imbricaciones o atravesamientos de las categorías: clase, género, raza/etnicidad, para pensar las políticas y prácticas en educación desde una perspectiva de derechos humanos. Ahondamos en las reflexiones acerca de la categoría clase social, desde posiciones que la complejizan, que comprendan los procesos culturales, desde la visión de E:P. Thompson, así como el punto de vista acerca de la colonialidad y la racialización de la población siguiendo a Quijano y las perspectivas feministas latinoamericanas (Visotsky, 2018).

En los contextos en que trabajamos, esta interseccionalidad se puede apreciar en las mujeres que asumen la lucha por la vivienda, algunas de ellas siendo parte en la "Toma de Don Bosco", acampando con hijxs para defender su espacio. Otras quedan dentro del mundo privado, sin posibilidad de trabajo y/o estudio ya que asumen el cuidado y protección de sus hijos/as. Lo extendido de los hogares monomarentales, dándose procesos de feminización de la pobreza y maternidades adolescentes. La vulneración del derecho a la educación y las madres siendo quienes con sus cuerpos ven esa afectación de derechos, transitando hasta 3 km para llevar a sus hijxs a las escuelas o jardines de infantes. Los trabajos a los que pueden acceder están en condiciones sumamente precarizadas y vulneradas en sus derechos, algunas de ellas mujeres, migrantes o hijxs de migrantes, bolivianas y chilenas.

Respecto de la categoría, territorio la reflexión en torno al mismo ha estado presente en la corriente educación popular y ancló metodológicamente tanto en lo que son los análisis de coyuntura empleados como metodología, como en los mapeos territoriales, tan difundidos en organizaciones políticas recientemente. También podemos hallar

una concepción que tiene en consideración el problema del territorio, en la exploración del universo vocabular de la población e identificación de palabras generadoras de la pedagogía freireana. Directa o indirectamente hay en estas propuestas una reflexión en torno al territorio.

En las experiencias en que trabajamos podemos observar cómo los territorios son reflejo de proyectos políticos antagónicos muchas veces, y estos proyectos o bien se materializan en la institucionalidad vigente o bien se plantean y proyectan una institucionalidad alterna. En este punto nos quisiéramos quedar respecto a la experiencia educativa de creación de una escuela en una fábrica bajo gestión obrera, fábrica que nace parte de un movimiento político en el territorio de carácter contestatario o las experiencias de lucha por la creación de instituciones. Hablamos entonces de proyectos hegemónicos y contra-hegemónicos. En el plano político los territorios contra-hegemónicos buscan y pueden lograr poder hegemónico. En la lucha por el dominio territorial es la memoria histórica acumulada, la que va a fundamentar el orden que emerja. La historia social nos muestra un sinfín de ejemplos de que los cambios y transformaciones son posibles, y de cómo visiones territoriales contra-hegemónicas o subversivas al orden establecido se traducen con el tiempo en visiones oficiales, hegemónicas y con ellas las memorias históricas también se tornan hegemónicas.

Cientistas sociales de campos diversos han reflexionado sobre la categoría "territorio"; Damonte recupera para pensar la idea de espacio social (que es un concepto central para pensar el territorio), los conceptos expuestos por Lefevbre (Lefebre, 1991, citado por Damonte, 2011, p. 4), para quién todo espacio, tal como un aula de clase o un territorio nacional, son un espacio social, producido por agentes sociales en el contexto de las luchas sociales y lo componen tres dimensiones: el espacio físico, el diseñado y el vivido.

Lopes de Souza (1995) entiende al territorio como un espacio de lucha y resistencia. Justamente nosotros visualizamos cómo aquel proceso genera resistencias en la población directa o indirectamente afectada. Las distintas crisis que fue transitando nuestro país desde los comienzos del Siglo XXI, fue generando un mayor empobrecimiento y fragmentación social, nuevos asentamientos se fueron configurando y progresivamente a partir de acciones colectivas desde la participación de movimientos sociales y organizaciones barriales ejercieron/ejercen la lucha por múltiples derechos, a la vivienda, la salud, el trabajo y la educación

Nos preguntamos cómo afecta la relación entre lo micro y lo macro (imperialismo-espacio local; nacional-local), ¿qué efectos concretos tiene en el territorio? Nos preguntamos acerca de los modos ¿cómo las teorías económicas, geopolíticas impactan en el territorio? ¿Cómo las políticas económicas y las políticas públicas nacionales impactan en el territorio? Pretendemos definirlo a partir de dichos interrogantes, entendiendo al Territorio como unidad de análisis considerando las particularidades que asume la problemática en el presente, en un contexto de revitalización de la temática en la geografía política.

Asistimos por un lado a una creciente internacionalización de los circuitos económicos, financieros y tecnológicos del capital mundial, que debilita los centros nacionales de decisión, que tiene consecuencias dramáticas en los países con marcadas desigualdades, acentuando las secuelas que deja el desarrollo desigual, excluyente y segregador (Brandão, 2007), sin embargo y contradictoriamente asistimos a un momento de **cercenamiento en la literatura sobre el tema del territorio, de las escalas intermedias o mediaciones entre lo local y lo global**; así, según Brandão, tanto en Brasil, como en el mundo, la escala local ha invadido el debate sobre desarrollo territorial, y con ella el efecto de negación de las jerarquías. Este autor refiere a una "endogenia exagerada" de lo local y el énfasis en las iniciativas de los actores, "*de una comunidad emprendedora y solidaria, que tiene control sobre su destino y procura promover una gobernanza virtuosa lugareña*" (Brandão, 2007, p. 38, traducción propia). En dicho contexto las clases sociales, oligopolios, la hegemonía serían componentes, fuerzas propias de un pasado superado o a ser superado. En dicho contexto "lo local lo puede todo".

Analizando las diversas vertientes teóricas que asumen en las producciones intelectuales esta defensa irrestricta de la escala local, Brandão señala que una paradoja subyace a la mayoría de estas formulaciones teóricas: o bien el espacio local es meramente un entrelazado en una inmensa red o bien aparece como un recorte singular dotado de particularidades idiosincráticas y únicas capaz de autopropulsión, identidad y autonomía. En dichas formulaciones teóricas no existiría el lugar para los conflictos, o bien es una estructura sin sujeto o bien un sujeto sin estructura (Brandão, 2007). Estos abordajes de moda han abandonado para este autor la perspectiva crítica de la sociedad, volviendo a un concepto de "comunidad" conformado por agentes o actores y no por clases sociales.

En términos de políticas públicas estos análisis han conllevado políticas compensatorias del proceso concentrador. El imperativo ante este contexto es —para Brandão— generar interpretaciones alternativas a estas visiones hegemónicas que ven un mundo estructurado por poderosas redes centradas en grandes empresas transnacionales o en espacios localizados de pequeñas empresas. En este ambiente fragmentador, se refuerzan las lógicas autónomas que creen en la fuerza de su potencial endógeno.

En un determinado espacio social existen estrategias y tácticas desplegadas por los diversos sujetos que hacen parte del territorio. Estos sujetos son parte y se constituyen y desenvuelven en relaciones de poder. Modalidades contrapuestas de relaciones se inscriben en el territorio: relaciones clientelares y relaciones basadas en la solidaridad de clase, en el don, en la reciprocidad.

Estas modalidades de relación van configurando procesos de hegemonía-contra hegemonía en los que las organizaciones y movimientos populares van configurando modalidades de relación o bien basadas en el clientelismo y la cooptación o basadas en principios antagónicos a los del liberalismo y el capitalismo colonial. Esto va desarrollando disputas que son no sólo económicas, políticas, ideológicas sino también culturales.

Siguiendo el planteo que veníamos haciendo, los intentos de reflexionar en las últimas décadas el tema territorial ha dado lugar a su presencia en la discusión académica, sobre todo en lo que hace a las reflexiones en torno a los procesos de descentralización (desarrollo local) y dinámicas territoriales localizadas. Estos análisis, han asumido en América Latina una perspectiva económica, institucional y política centrando los análisis en la problemática del desarrollo y la desigualdad social. Señala Damonte que en términos históricos cuando se habla de territorios, la primera imagen que suele aparecer son los territorios nacionales, y que tal como señaló Hobsbawm (1998) la constitución de los estados-nacionales tuvo un fuerte componente territorial, pues las naciones victoriosas o avasalladas, han reclamado un territorio "suyo", refrendando este reclamo en una tradición nacional "más o menos inventada". (Damonte, 2011, p. 2)

Consideramos que los grupos humanos han tenido y tienen espacios de reproducción y producción social, espacios donde desarrollan las actividades sociales, económicas, políticas, culturales que van definiendo y configurando sentidos y proyecciones colectivas. Así entendemos también que los territorios son espacios dotados de sentidos donde se desenvuelven identidades.

Esta tensión entre los grupos subalternos y las clases dominantes (tanto de grupos económicos multinacionales como la burguesía nacional) se refleja en el entramado institucional que se constituye para la "gestión" de territorios.

Las experiencias de vida contempladas exponen situaciones de vulnerabilidad, que retomando a Labrunée y Gallo (2005) y a Castro (2021) este concepto de vulnerabilidad social

> (…) adquiere valor si se reconoce que las fuerzas que impulsan a las personas y los hogares hacia estados cada vez más graves de desposesión tienen su origen en el centro del sistema. Entonces la vulnerabilidad puede ser entendida como el producto de un estado de indefensión o de mayor exposición frente a las fuerzas centrífugas de la sociedad. Es aquí donde el concepto aparece como una categoría analítica superadora de otras como pobreza o exclusión, vinculadas a las condiciones materiales de vida, al género y/o la edad, que les son previas o simultáneas. (Castro, 2021, p. 4)

Podemos hablar en este sentido, de contextos vulnerabilizados, la vulnerabilidad sería el resultado de un proceso que atraviesa al conjunto de la sociedad y originada en el centro y no en la periferia de la vida social, respecto a esto Castel (1999) afirma que al pretender buscar razones de causalidad dentro de las propias caracterizaciones de las situaciones de vulnerabilidad se pierde de vista el carácter centrífugo de las sociedades actuales.

Por una pedagogía de las ausencias y de las emergencias

A partir de lo trabajado consideramos relevante poder poner en diálogo categorías, miradas y conceptualizaciones que constituyen desarrollos teóricos provenientes de distintos campos disciplinares con experiencias en curso. En este sentido recuperamos en lo desarrollado en torno a la integralidad de las prácticas, los abordajes interseccionales, las reflexiones en torno a colectivos y sujetos/as ausentes de la pedagogía de la modernidad, ausentes en la reflexión en la ciencia occidental. Consideramos que las perspectivas aquí polanteadas nos abren el enorme desafío de, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2007), la necesidad de construir una Sociología de las Ausencias y de las Emergencias, nosotras entendemos que en esta misma línea nos abre a la necesidad de construir una **Pedagogía** también **de las Ausencias y de las Emergencias,** y en esta línea abonar en la gestación de las Pedagogías desde el Sur.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (2012). Poder, conocimiento y reforma educacional, Sonia Alzamora y Liliana Campagno (editoras), Santa Rosa, Miño y Dávila.

Brandão, C. Rodrigues (2007), *Territorio & Desenvolvimiento. As múltiples escalas entre lo local o global*, Campinas, Editora Unicamp- Universidad Estadual de Campinas.

Cano, A (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos, Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_ pedro_krotsch.pdf"

Castel, R. (1999). "Vulnerabilidad social, exclusión: la degradación de la condición salarial". J. Carpio e I. Novacovsky (comps.), De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (FCE).

Castro, A. (2021), "Las trayectorias educativas de estudiantes adolescentes que son madres en una escuela secundaria de contextos vulnerabilizados de San Salvador de Jujuy, desde una pedagogía feminista", Tesina para acceder al grado de Especialista en Educación Inclusiva, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

Corvalan, G., 2020, "Desdibujar los límites entre la extensión y la investigación Universitaria, Aportes hacia una integralidad de las prácticas universitarias desde dos experiencias de co-construcción de conocimiento con movimientos populares", en *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma*

Universitaria Myriam Feldfeber; María Inés Maañon. Comp. , Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Gadotti, M., (2020) "Curricularización de la extensión universitaria : Para qué", en Redes, Revista de Extensión Univeristaria Facultad de Filosofía y Letras, UBA, N 6, · Traducción y adaptación de Visotsky, J., Disponible en: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8145/7139

Gentili, P (1997). Adiós a la escuela pública: el desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili (comp.) Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Losada

Labrunée, M. y Gallo, M. (2005). "Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión". En Lanaria, M. (Ed.), Trabajo docente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral local. Mar del Plata 1996-2002 (pp. 133-154). Mar del Plata: Suárez.

López de Souza, M. (1995) "O territorio: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimiento", en De Castro, I.; Da Costa Gomez, P. y R.Lobato, *1995, Geografia: conceitos y temas*, Rio de Janeiro: Bertrand Edit.

Pineda, E., (2020), "Feminismo interseccionalidad y transformación social", en Gabriela Gusis, *Poder patriarcal y poder punitivo: diálogos desde la crítica latinoamericana*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediar.

Ramírez, R. y Pisarello, V. (2019), *Educación Superior y Derechos Humanos. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria*, Paraná, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Santos, B. de S., 2007, Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria, CLACSO, CIDES-UMSA- La Paz.

Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., (2000), "El desarrollo de acciones articuladas de investigación, docencia y extensión como legado de la Reforma Universitaria"**,** en *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria,* Myriam Feldfeber; María Inés Maañon. Comp. , Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Torres Carrillo, A. (2015), "La Investigación Acción Participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular", en *Revista La Piragua*, Num 41.

Visotsky, J. (2018), Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial, en Güelman, A. y Palumbo, M., *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*, Buenos Aires, El Colectivo.

Visotsky, J. (2022). "Los derechos humanos y su enseñanza en las universidades. Perspectivas en diálogo". Publicado en *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, *27*(96), Recuperado a partir de: https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e5790297

Visotsky, J. y Sapini, S. (2021), *Pedagogías críticas y universidad. Una mirada situada desde el territorio en perspectiva interseccional*, Ediciones nuestrAmérica desde Abajo.

Biodata

Jessica Visotsky: Doctora en Historia, Postdoctora en Ciencias Humanas y Sociales. Docente e Investigadora, Universidad Nacional del Sur, Argentina. Profesora Adjunta Cátedras Pedagogía II y Educación y Derechos Humanos.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 134-142
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7355848
Recibido: 15-05-2022 · Aceptado: 10-09-2022

Paz, turismo y convivencia

Peace, turism and coexistence

Anajirawaa, awaralijawaa jee kepiyajirawaa

Armando Alvarado Pacheco
https://orcid.org/0000-0002-5324-6325
armandoap10@yahoo.es
Parroquia San Rafael Arcángel Riohacha, Colombia

Resumen

El objetivo es analizar las dinámicas del Conflicto armado en La Guajira y su impacto humanitario y trazar una transición del modelo económico que ha venido operando en los últimos 45 años en La Guajira. Se reseña la presencia y actuar de grupos armados, seguidamente se analiza cómo aprovechar la posición geográfica privilegiada que tiene este territorio con 670 km de costa frente al mar Caribe, lo que equivale a una ventaja comparativa que facilita su desarrollo turístico. La metodología desde un enfoque etnográfico y auto-etnoegráfico devela el papel de la cultura, sus tradiciones, significados, cosmovisiones, sentimientos, se apoya en la observación participante, los conversatorios grupales, para la búsqueda de respuestas a interrogantes que han obstaculizado el desarrollo endógeno, el impacto que se espera generar es conocimiento y saberes contextualizados y situados desde el territorio que contribuyan con la formulación de Políticas públicas regionales y con la fundamentación de Currículos educativos, finalmente se espera resolver interrogantes tales como ¿existe la posibilidad de una Paz estable y duradera en Colombia?, ¿es posible vivir en Paz?, si los conflictos siempre estarán presentes, ¿cómo se resolverán?

Palabras clave: desarrollo turístico, paz, grupos armados, territorio, políticas públicas.

Abstract

The objective is to analyze the dynamics of the armed conflict in La Guajira and its humanitarian impact and to trace a transition of the economic model that has been operating in the last 45 years in the department of La Guajira. It reviews the presence and action of armed groups in La Guajira, then analyzes how to take advantage of the privileged geographical position that has this territory with 670 km of coast facing the Caribbean sea, which is equivalent to a corporate advantage that facilitates its tourism development. The methodology from an ethnographical and autoethnographical approach reveals the role of culture, its traditions, meaning, worldviews, feelings, relies on participant observation, group conversations, in the search for answers to questions that have hindered endogenous development, The impact that is expected to generate in knowledge and knowledge contextualized and

located from the territory that contribute to the formulation of regional public policies and the foundation of educational curricula, finally we hope to resolve questions such as: Is there a possibility of a stable and lasting peace in Colombia? Is it possible to live in peace? , if conflicts will always be present, how will they be resolved?

Keywords: tourism development, peace, armed groups, territory, public policy.

Aküjia palitpütchiru'u

Jüchejaaka a'yatawaakat jia jülüja aa'in jukua'ipa jükasachikin mujujirawaa julu'u Wajiira jee ja'anajiraaya jüpüla ouniraa jamüinjatüin jükua'ipa aletseepalaka ajapulu'uka ju'utpüna pienchi jikii ja'ralimüinjuya julu'u Wajiira. Jüshajünaka achiki jümaayale nakua'ipapala na atkaaliikana jee jünanajünüin achikua mmapa'akaa kamamüinkaa 670 aja'apüin palaatu'upünaa, kautüleka jia jüpülamüin jukumajaaya jumuloujia awaralijaaya. Jü'yataayapala ashajuushika aikalaasü jünainjee jükaraloutse etnográfico jee etnográfikojira'ala eiyataka jukua'ipa akua'ipaa, jünüikipala, mmatu'upünaajatü, naa'inru'u wayuu, alairaasü jünain ananajirawaa, ayounajirawaa jüpüla asawataa jüchikua tü asakinnakaa anain nnojoyütkaa asawatirüin wane anaa natuma na kepiyashiikana, asawateeka atüjalaa mmatu'ujatü eeka julu'u oumanii anaka jüpüla aikale'era jukua'ipa A'yatawaa Oumainru'u jümaayale jüikale'eria Karaloutta Ekirajaayapalajatü, jüpülamüinre atüjawaa jüchiki tü asakinaka anain ¿eesü jüpüla asawataa wanee anajirawaa waneepia julu'u Kolompia?, ¿eesü jüpüla kepiyajirawaa anaka alu'u?, maka ayatülee eein mojujiraraa waneepia, ¿jameerü junouttia?

Pütchi katsüinsükat: Jumuloujia awaralajaaya, Anajirawaa, wayuu ka'apülashii, Ouanii, Jukua'ipapala a'yatawaa.

¿Qué significa la Paz en el contexto actual?

> Soñamos con una escuela que, por ser seria, se dedique a la Enseñanza de manera competente, pero, que dedicada, seria y competente a la Enseñanza, sea una escuela generadora de alegría.
>
> Paulo Freire

La Paz no es solo un imperativo categórico de la condición humana, es un querer de Dios. En la literatura bíblica encontramos que la primera expresión del Resucitado -Jesucristo- a sus discípulos fue *"La paz esté con ustedes"*, Lc 24,35-48 -Humanismo cristiano-. Se infiere en el texto bíblico que siempre Jesús ha querido que los seres humanos hechos a imagen de Dios Padre podamos vivir en una sana Paz duradera; en tal sentido, el Salmo 133,1 que se expresa textualmente "*Mirad cuán bueno y cuán delicioso es habitar los hermanos juntos en armonía*", El salmista nos invita a vivir en una sana convivencia , es una sana armonía, donde por el buen trato fluya la concordia y la alegría., En el himno del Gloria que entonamos en la Misa dominical encontramos la siguiente expresión "*gloria a Dios en el cielo, y en la tierra paz a los hombres que ama el Señor*"; una vez más este canto a la grandeza y majestad de Dios nuestra que el querer y deseo del Creador es la sana convivencia y la vida armónica entre los hombres de buena voluntad.

No podemos olvidar la bella oración de san francisco "Oración por la paz", y en unos de sus apartes dice "Señor hazme instrumento de tu paz". A eso estamos llamados los seres humanos a ser canal de la gracia y de la bondad de Dios.

En Colombia existe una situación de conflicto entre el Estado y las fuerzas al margen de la ley, lo cual ha afectado significativamente a familias, territorios, regiones y al país en general. Lo más triste es que nos hemos acostumbrado a vivir y convivir en estos escenarios de guerra y violencia, como si fuera lo más normal o el pan de cada día.

Entre las causales que han generado los conflictos en el país se pueden destacar la exclusión a los empobrecidos, la muerte a los líderes sociales, sindicales y violentados a quienes no se les ha reconocido sus derechos por parte de las familias que han gobernado de manera unilateral los destinos de este territorio colombiano y a quienes se atrevan a pensar de manera distinta porque conciben un país diverso, son amenazados y rotulados.

En Colombia la política ha sido hegemónica, se llega al poder para continuar con las prácticas de dominio, enriquecimiento, expropiación y especialmente de vulneración de los derechos humanos.

La Guajira, no es la excepción, también ha vivido como el resto del territorio nacional, un poco del "trago amargo", de la violencia desenfrenada desde la década de los 60 y su impacto en la pérdida de vidas, el desplazamiento forzado, la servidumbre y la humillación, estos elementos son notables y aumentan cada día; lo más peligroso de la violencia es su racionalidad, desde luego, la violencia es en sí misma un hecho terrible, arrasador de la vida y destructor de principios y valores.

El acuerdo de Paz firmado entre el presidente de la República de ese entonces, Juan Manuel Santos, y la FARC-EP -Bogotá, 24 de septiembre del 2016-, sin duda constituye uno de los mayores focos de atención y de interés para la sociedad colombiana.

> Todos los organismos deliberativos donde confluyen los países de la órbita terrestre se han pronunciado en apoyo a este acuerdo, con las debidas observaciones. Extrañamente en Colombia este evento no ha alcanzado el mayor grado de consenso entre los ciudadanos, quienes somos los mayormente afectados y deberíamos ser los más interesados en resolverlo por la vía del diálogo y la concertación; no obstante, estamos lejos alcanzar este logro necesario para las nuevas generaciones y por esa misma razón hay que persistir (Acuña, 2017).

La comunidad internacional aplaude el logro que trata de poner fin al conflicto interno, sin embargo, internamente, no le hemos dado la importancia a tan magno evento, todavía nos seguimos 'matando' por una u otra razón, hostigamos, expropiamos a los indígenas y campesinos de sus tierras.

Sin duda, el conflicto armado ha azotado al país y la escuela ha sido víctima de ello. Ese conflicto ha afectado lo social y político y se vivencia en el Sistema educativo

(directivos, docentes, estudiantes y comunidad), sus actores han vivido en "carne propia" el rigor de la crueldad y la maldad; los procesos de *enseñante* y *aprendiente*, han sido trastocados al fragor de quienes promueven la guerra y se alimentan de ella.

López-Jiménez, N. E., Castro-Javela, C. P., & Ramírez-Pérez, L. F. (2019), en su artículo "El maestro para la Paz, la equidad y la reconciliación, ¿un proceso posible?, focalizan su temática en la construcción de prácticas pedagógicas alternativas para la formación de maestros para la paz, la equidad y la reconciliación. A este propósito Acuña Alfonso (2017) expresa "hacer de la escuela un territorio de paz es una perspectiva que se materializa si logramos construir un país como territorio de paz. Esto porque en la escuela se viven los momentos y dinámicas que se desarrollan en la sociedad que le sirve de marco y porque la escuela es un órgano de esa sociedad en crisis", además porque la escuela forma parte de la sociedad, es un microcosmos del cual participamos y somos responsables de su acontecer.

> Asumir la escuela como territorio de paz no pasa por negar el conflicto, derivado de una sociedad que se construye día tras día, en medio de los más diversos intereses. Si nos reconocemos como sociedad pluriétnica y multicultural, es natural reconocer las tensiones, los encuentros y desencuentros que provocan los avatares de la lucha por la vida. Reconocer la naturaleza conflictiva de la condición humana nos pone en condiciones de búsqueda de aquellos mecanismos que permitan superarlo, siempre acudiendo a la palabra, al diálogo, a la concertación, al consenso, amparados en la idea de ceder ante el mejor argumento (Acuña, 2017).

Vivimos en un mundo pluri y multicultural, que culturalmente hay cosas o acciones propias de nuestro contexto que nos diferencian unos de otros, coincidimos en el deseo de vivir y estar en Paz, como un imperativo categórico. Hay valores universales como la vida, la Paz, la libertad y la equidad, traducida como justicia. En consonancia Morín, en su obra *"Una política del hombre",* hace énfasis sobre una antro-política, lo que implica una cosmovisión que abarque las contradicciones y paradojas del hombre y nos lleve a comprender mejor y a mejorar el mundo en el que vivimos, lo cual supone transformar la sociedad y al individuo en sí con la posibilidad de una vida más intensa, íntegra, acorde con la naturaleza y, una vida más políticamente vivida; toda actitud transformadora conlleva tanto reflexión como acción política (Morín, 2002, p. 157).

En todas las sociedades es notorio advertir que no existe poder político sin dominación, esto es lo que precisamente se ha implementado en el país. Siempre el hombre anhela con esperanza vivir en Paz y tranquilidad. La Paz que a veces proviene de circunstancias externas (buenas relaciones con los demás e internas, estar bien consigo mismo).

En Colombia no podemos hablar de post-conflicto, porque el conflicto no ha acabado, la guerra sucia continua con intereses criminales, aquellos que están llamados hacer Paz, se alimentan de la guerra. En el país, los militares tienen la obligación constitucionalmente de salvaguardar los bienes y la tranquilidad de los patriotas, sin embargo, día a día vemos las noticias que se están inmiscuidos en colaborar con aquellos que públicamente se declaran gestores en contra de la Paz; hay muchos

militares involucrados en hechos de guerra favoreciendo a los grupos al margen de la Ley.

La Paz ha sido esquiva, los seres humanos somos buenos o malos intencionados, o en otras palabras siempre nuestros intereses nos dominan. Se piensa más en los intereses personales, en los grupillos antes que la comunidad. Todo esto nos ha llevado al traste porque nuestra convivencia no es armoniosa y pacífica se ha vuelto violenta, agresiva y guerrerista.

El análisis de la escuela tradicional que hace Acuña (2017), lleva a plantear la posibilidad de una *escuela alternativa* y esto conlleva a una pregunta de fondo ¿una escuela alternativa es la solución? Si seguimos siendo los mismos con las mismas, es decir, el mismo comportamiento social, corrupción discriminación, unos pocos tienen todo, muchos carecen de lo necesario para vivir dignamente, escasa oportunidades para muchos y la clase domínate con todas las oportunidades para crecer y desarrollarse tanto personalmente como profesionalmente, entonces de nada serviría esa propuesta. No se trata de cambiar de nombre las cosas, se trata de cambiar de paradigmas, de actitudes, se trata de resemantizar lo existente, dar nuevos significados para entender la complejidad de los procesos y la importancia de los resultados.

No olvidemos que la educación pone al hombre de pie, es decir un hombre educado y preparado no se arrodilla ante los poderosos dominantes. La categoría de la equidad, merece una exégesis, ya que Colombia es unos de los países más desiguales socialmente y monetariamente. Concebir la desigualdad, de la mano con los índices de pobreza y mejores condiciones de vida, es una de las principales metas que se ha puesto Colombia en diferentes ámbitos. El Banco Mundial presentó el informe "Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia", señala que el país está entre los más desiguales a nivel global (Portafolio2021). Esto ocasiona explotación y marginación.

Efectos de la violencia en La Guajira

La presencia del conflicto armado también ha hecho presencia en La Guajira, las comunidades campesinas, los indígenas, entre ellos los *wayuu*, etnia con mayor presencia en el territorio, que habita desde tiempos ancestrales en la parte norte de Colombia, ha sido afectada, despojada de sus viviendas, sus mujeres violentadas, los niños, excluidos de las escuelas.

Entre los grupos armados ilegales que hicieron presencia en La Guajira en 2012, se destacan las FARC con el frente 59 y en menor medida los frentes 19 y 41 y las bandas criminales conocidas como los Urabeños (llamados localmente Autodefensas gaitanistas de Colombia), los Rastrojos y el grupo armado Los Giraldo, integrado por disidentes de los Urabeños cercanos al desmovilizado jefe paramilitar Hernán Giraldo Serna (Fip. fundación de ideas para la Paz 2013), lo cual afectó la dinámica social y familiar.

La presencia de estos grupos se da por la cercanía a la Sierra Nevada de Santa Marta, de allí se alimentan de las drogas que producen, comercializan y exportan por la ruta

del mar Caribe hacia Centro América con destino final los EE. UU., teniendo mayor fuerza en la Alta Guajira y de manera específica en los municipios de Maicao, Riohacha, Uribia y Dibulla; las actividades más recurrentes de esas bandas son el microtráfico y modalidades de extorsión. La violencia desplegada por las bandas criminales se explicaría en gran medida por la disputa de las bandas por el control del territorio y el negocio de tráfico de drogas.

La Guajira es un departamento limítrofe con la República Bolivariana de Venezuela, las Antillas, -Aruba y Curazao-, las bandas de narcotráfico utilizan los puertos naturales ubicados en el Cabo de la vela, Castillete y Punta Gallina. Se ha podido constatar que las bandas criminales tendrían alianzas con grupos delincuenciales al otro lado de la frontera, lo que ha facilitado el tráfico de drogas y otras actividades ilegales. Se puede afirmar que La Guajira se ha convertido en un corredor del narcotráfico por su posición estratégica del departamento.

La presencia de los grupos que generan la violencia, muerte y desplazamiento en este sector limítrofe, se alimentan y consolidan del mundo de las drogas, tráfico de armas, secuestro de personas y últimamente del tráfico del combustible venezolano, negocio que ha ido desapareciendo por la caída de la producción petrolera en el vecino país., agobiado por una crisis social y humanitaria.

Con base en la situación social descrita, el departamento de La Guajira, amerita una urgente atención de parte del Estado, de la fuerza pública de seguridad para un mejor control hacia las bandas narco criminales y para que pueda ser un territorio de paz y sana convivencia.

En la propuesta de una Escuela alternativa, se plantea una solución academicista, repensar el modelo educativo, político y económico. Pensar en una escuela transformadora a través de una agenda de diálogo social, en el que intervenga una pluralidad de voces -indígenas, afrodescendientes, desplazados, migrantes, sindicatos, instituciones estatales, privadas, es decir que exista comprensión de realidades para que realmente se vea la transformación de los Sistemas, sociales, políticos, educativos, ya no más paliativos, se necesitan hechos.

Se requiere un Sistema en el que el maestro recobre su identidad y deje de ser visto como un administrador u operador del currículo (políticas del neoliberalismo). El maestro debe ser generador de pensamiento, autocrítico, capaz de reflexionarse en su propia práctica pedagógica e investigativa.

Históricamente La Guajira ha estado impregnada por el mundo de las drogas, sin poder olvidar el de la famosa bonanza marimbera (década de los 70).

En lo que compete al accionar de la guerrilla específicamente del Frente 59, cuyas acciones en 2012 fueron ataques a la infraestructura y bienes dirigidos al Complejo carbonífero el Cerrejón (tanto a la mina como a la vía férrea).

Como se ha descrito el panorama no ha sido agradable debido a la presencia de grupos cuya fuente de financiación es la droga ilícita y el dominio territorial para poder operar. Esos flagelos alejan a La Guajira de ser destino turístico, hoy, se buscan espacios sanos,

despejados de violencia, contacto con la naturaleza, silencio, entre otros disfrutes. Para lograr esos estados se requiere vincular al Sistema educativo, que interprete las realidades más cercanas y las convierta en objetos de estudio, se requiere de un Sistema que haga pedagogía para asumir los cambios, que sus actores sean multiplicadores de buenas prácticas, frente a este ideal Torres (2016) plantea que "*La educación no es un problema de números, sino de significados existenciales. La educación es cultura, es la huella del ser humano*" cobra significado porque no solo se necesitan personas que dominen lo cuantitativo, sino también de aquellas que manejen los valores, la ética, la convivencia, el respeto por la otredad.

Lo anterior facilitaría desarrollar una episteme que entienda otras formas de convivencia y subsistencia, en las que cobra importancia el turismo y el desarrollo endógeno, como perspectiva de aprovechar las riquezas culturales, lingüísticas, ambientales, poco conocidas como formas de esparcimiento. Un turismo propio que no recurra a las 'moles', que promueva el respeto por la madre tierra, el territorio ancestral, el agua, el aire, el sol.

A lo anterior se le suma los grupos culturales asentados en la Península, especialmente los *wayuu*, con una marcada tradición de saberes, con su propia interpretación de la vida y de la muerte, de los minerales, vegetales y animales.

Es una propuesta a largo plazo, hay que dar el primer paso, lo formativo no se agota en lo escolar; enseñar a vivir no es solo enseñar a leer, escribir y contar, no son solo conocimientos básicos de historia y geografía, ciencias sociales, y naturales. No es concentrarse en los saberes cualitativos ni dar prioridad a los saberes y formaciones profesionales especializadas, sino introducir una cultura de base que incluya el "conocimiento del conocimiento" (Morín, 2016). La invitación de Morín lleva implícita entender la educación no solo en y desde la escuela, la sociedad, también enseña, no solo se aprende en las cuatro paredes del claustro, la vida es un continuum, allí los aprendizajes son múltiples.

Lo expuesto por Morín permite fundamentar una propuesta investigativa, desde el doctorado como es *incentivar una cultura turística desde la escuela*, sobre una base teórica y epistémica.

Ahora bien, consolidar una cultura turística y de Paz vincula a varios actores, entre ellos los Territorios, los Sistemas educativos, económicos, la salud física, espiritual, mediante un enfoque humanista.

Otro componente temático del presente artículo, es trazar una transición del modelo económico que ha venido operando en los últimos 45 años en el departamento de La guajira, través de una *¨perspectiva socio pedagógica para la formación de una cultura turística y sostenible en las instituciones educativas del distrito turístico y cultural de Riohacha, La Guajira¨*. Como propuesta para lograr tal fin es necesario la apropiar una cultura turística fundamentada en la educación.

Se vale creer y soñar por un departamento posicionado turísticamente. Mirar al mar para impulsar el desarrollo económico. Valorar la naturaleza como fuente de generación de riquezas.

El departamento de La Guajira en su Plan de Desarrollo (2017-2019) promueve este modelo económico.

> El camino del desarrollo del Departamento, involucra acciones conjuntas para promover el crecimiento económico y social de la población, la formación de mano de obra calificada, el desarrollo del sector agropecuario y turístico impulsará la dinámica de competitividad regional, la eficiente inversión de recursos en sectores como salud, educación y agua potable, permitirán al Departamento reducir la pobreza y brindar a La Guajira, un Nuevo Tiempo para la reconciliación del Estado con la comunidad (p. 22).

Como se puede inferir del Plan de desarrollo departamental citado, uno de los componentes es el turismo, el cual forma parte de estas dinámicas para desarrollo social y económico, debe respetar las organizaciones territoriales locales, es decir, que el contexto prime sobre el texto. Por tal motivo la propuesta es la actividad turística como herramienta indiscutible para la Paz y el desarrollo económico departamental.

Desde épocas milenarias, La Guajira ha sido cuna de los *wayuu*, caracterizada por su espiritualidad, arraigo y amor a su territorio, el cual han defendido otrora y las más recientes de la presencia de grupos armados que han venido sembrando la violencia en todo el territorio nacional.

Esta investigación se concibe desde una perspectiva turística, ecológica y bioética, mediante el paradigma histórico hermenéutico, como lo plantea M. Martínez (2006) con su rigurosidad, criticidad, sistematicidad y complejidad, que permita mejorar la realidad, que viene siendo postulado de la filosofía Kantiana. Con estudio de caso y de campo. Para eso se necesita un nuevo paradigma, una nueva manera de pensar, percibir y valorar las riquezas naturales y paisajísticas que la madre naturaleza ha dotado a esta parte de la geografía colombiana.

La meta, es proyectar y posicionar el turismo como factor de desarrollo endógeno, económico y social, a través de una perspectiva socio-pedagógica para la formación de una cultura turística y sostenible en las instituciones educativas del Distrito turístico y cultural de Riohacha, La Guajira.

Salir de la dependencia de la economía del carbón y construir un nuevo modelo económico que no genere crisis ambiental, ya que no se habla de cambio climático sino de crisis ambiental, por la manera como los humanos hemos deteriorado los ecosistemas impuestos por las grandes capitales.

En suma, se necesita de una educación cuyo componente curricular transversal nos forme o eduque en la conciencia de un ser serti-pensante en pro de generar cambios en la sociedad para que podamos desarrollar una cultura por medio de la educación que nos permita vivir en una Paz estable y duradera que tanto anhelamos.

Referencias bibliográficas

Acuña, A. A. J. (2016). La escuela: territorio de paz. Una apuesta para el posacuerdo. *Nodos y Nudos*, *5*(41), 85-89.

Conflicto armado en La Guajira y su impacto humanitario (2013). Consultado en: https://www.ideaspaz.org/publications/posts/525

Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.

Gobernación de La Guajira (2017-2019). Plan de Desarrollo de La Guajira.

López-Jiménez, N. E., Castro-Javela, C. P., & Ramírez-Pérez, L. F. (2019). El maestro para la paz, la equidad y la reconciliación ¿un proceso posible? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, *15*(1), 176-192.

López-Jiménez, N. E., Castro-Javela, C. P., & Ramírez-Pérez, L. F. (2019). El maestro para la paz, la equidad y la reconciliación, ¿un proceso posible? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, *15*(1), 176-192.

Montenegro, D. D. (2005). La ciudad revisitada. *Magazín Aula Urbana*, (55), 7-7.

Morín, E (2002). Introducción a una política del hombre, Gedisa, Barcelona.

Pacheco, Í. T. (2016). La hermenéutica de Dilthey como método de comprensión del sujeto histórico: fundamento de una teoría de la gerencia educativa venezolana. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, *28*(3), 608-614.

Biodata

Armando Alvarado Pacheco: Doctorante en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Magister en Gestión y Gerencia Educativa, Universidad de la Guajira. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, Universidad Católica de Oriente (Rio negro Antioquia). Contador Público, Universidad del Área Andina (Bogotá). Párroco, de la Parroquia San Rafael Arcángel, Riohacha, La Guajira.

Entretextos - Argumentos/Arguments/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 143-147
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7356037
Recibido: 15-07-2022 · Aceptado: 10-10-2022

La literatura en la educación, según Fabio Jurado

Literature in education, according to Fabio Jurado

Karaloutta anakajüinrü ekirajialu'u, naashein Fabio Jurado

Guillermo Bustamante Zamudio
http://orcid.org/0000-0001-9341-3514
guibuza@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

En el texto *Palimpsestos. La crítica y el análisis literario en el aula de clase* (Bogotá, Servicios Educativos del Magisterio, 2004), Fabio Jurado asume una posición que no responde a las políticas educativas o a las maneras tradicionales de introducir la literatura en la escuela, sino que responde como amante de todos los géneros literarios y como conocedor de las teorías sobre el lenguaje y la literatura. Para orientar su acción pedagógica, un profesor que tiene esta posición frente al arte literario y frente a las Ciencias del lenguaje no recurre a la política educativa, o a la enseñanza que se ha ido acendrando al respecto; recurre, más bien, a dos deseos: el que tiene en relación con el saber y el que tiene en relación con los otros, con aquellos que quiere ver enlazados, a su vez, con el saber. No lo orienta, por lo tanto, un deber-ser inspirado en consignas o ideales ajenos, sino una acción propia que, por supuesto, ha sido filtrada por los otros, es decir, por los múltiples autores que ha leído, por la escritura que estas lecturas le han suscitado, por la discusión con los pares de las Ciencias del lenguaje, por la discusión con los pares pedagogos. Si esto coincide con la política educativa, mejor para la política educativa, pero su acto no se subordina porque tiene causa propia.

Es paradójico, entonces, escribir para el ámbito educativo sobre estas cosas, pues se trata de poner en juego un deseo propio, en un ámbito social, y en consecuencia no se quiere establecer una metodología válida para todos; y, sin embargo, escribe sobre su experiencia, pues espera encontrar un espacio -y, por qué no, contribuir a constituirlo- en el que esos deseos propios y esas salidas al encuentro con los estudiantes puedan ser conversadas. Jurado rechaza metodologías elaboradas previamente, y por otros, para ser dirigidas a los maestros, sencillamente porque eso los tacharía; el deseo en juego, en ese caso, no sería el del maestro, sino el de aquel que concibe esa metodología, y que no sería más que una manera singular de afrontar el espacio educativo con la idea de llevar la literatura a los estudiantes. Por eso subraya que el

libro que comento es un referente para comprender un enfoque que pone el acento en la teoría, en aquella teoría que relaciona lenguaje y literatura.

Y este fundamento en la teoría no quiere decir que se aspira exclusivamente a la formación de un teórico. No. Se aspira a un sujeto en relación con el acervo cultural, se aspira a que entienda este acervo, es decir que tenga una posición crítica, que establezca nexos axiológicos con los textos. Acá no se renuncia al saber en pos de la crítica; al contrario, se entiende que una crítica fundamentada da lugar a una fuerte relación con la cultura. Y no es algo que tenga que ver exclusivamente con la asignatura correspondiente; es una perspectiva que podría entenderse como propia de todo objeto de conocimiento; es decir, que, si Jurado optó por la literatura y el lenguaje, otros docentes han optado por la vida, por la historia, por la lógica… y cada uno de ellos tiene una relación con ese objeto, y cada uno de ellos se las arregla para poner ese objeto en el contexto específico de la educación. Todos los maestros, en el fondo, enfrentan una situación similar que, por supuesto, deben ubicar en tiempo y espacio. Todos tienen incidencia sobre los estudiantes. ¿De qué tenor es esa incidencia? Ya lo dirá la vida de los estudiantes, pues no es algo atado a los propósitos, como algo resultante de la operación.

Cuando la escuela dicta fórmulas fijas y verdades absolutas, es como si no considerara que la educación es entre sujetos, no entre decálogos y personas. El buen propósito, cuyo compromiso tal vez es necesario establecer, no necesariamente constituye las condiciones de posibilidad de lo que se propone, y entonces queda como lugar abstracto en cuya consecución se producen muchas decepciones. Jurado entiende que los maestros son intelectuales y, entonces, propone más bien incidir sobre su formación permanente, no dictarles unas condiciones que difícilmente los constituyen. Es el mismo maestro, enfrentado al texto literario, el que encuentra los motivos propios -no olvidemos que en la literatura suele haber múltiples motivos- y los pone en la escena de la relación con los estudiantes. Es a lo que Jurado llama *autonomía intelectual*, única garantía de que se produzcan efectos formativos en los estudiantes e, incluso, en las familias y los contextos.

En ese sentido, apuesta por la investigación y por la formación pos gradual de los docentes. Pero no son propósitos atados a una concepción administrativa de la relación entre los docentes y las instituciones educativas; es, más bien, que la investigación es un nexo con la teoría, y que la formación posgraduada es un excelente contexto para tener contacto con unos pares, tanto desde el punto de vista de la disciplina, como desde el punto de vista de la pedagogía. Es una apuesta, nuevamente, en términos generales, porque, tanto investigaciones como posgrados, hay de todo tipo. La apuesta no se elimina cuando las investigaciones no interrogan los objetos de conocimiento, cuando los posgrados no son exigentes; más bien, si éstas son condiciones de posibilidad, hay que obrar para que la calidad de las investigaciones y de los posgrados sea la mejor.

Las estadísticas sobre los niveles de lectura, sobre la voluntad o no de leer, tienen cierto nivel de interés que no llega al aula. Jurado verifica que los estudiantes quieren leer, y sobre todo cuando sus maestros tienen una buena relación con los textos. Acá no se busca subir los porcentajes, sino entender las condiciones necesarias para que haya un

acceso al acervo cultural, no por los números, sino por los estudiantes. En esa dirección, Jurado ha sido siempre un promotor de la diversidad de textos en el aula. Un docente de español y literatura tiene a su disposición muchísimos géneros, de manera que está en su resorte la forma de entrar en los contextos específicos, siempre singulares. Desde esta perspectiva, el canon literario puede ser un horizonte, pero no es el garrote que hay que esgrimir delante de los estudiantes. Podemos llegar por muchos caminos o, mejor, podemos dar lugar a que ese canon sea un horizonte para los estudiantes.

Si un maestro lee y escribe con entusiasmo, si un maestro organiza su actividad académica a partir de proyectos que involucren a los estudiantes, si su lectura de los textos introduce una pragmática de la comunicación, si echa mano de muchos tipos de texto, si está atento a las preguntas y a las inquietudes de los estudiantes… pues no hay que circunscribirlo a unas medidas externas a ese contexto específico, a unas indicaciones bien intencionadas, pero ajenas a la manera como el docente se relaciona con la literatura y con las Ciencias del lenguaje. Crear las condiciones para esto no es esgrimir mandatos sino, por ejemplo, obrar a favor de las bibliotecas escolares, de las bibliotecas públicas, de la posesión personal del libro, de que las familias tengan libros, de los espacios y los tiempos para las representaciones teatrales, para el cine, etc.

Con toda razón, Jurado plantea que en la transposición pedagógica no terminan los procesos educativos. Al contrario, es allí donde puede nacer la inquietud para que la relación con la literatura y con los saberes continúe en la vida personal y social. Quedar satisfechos con la actividad educativa institucional puede dejar contentos a quienes buscan cumplir los objetivos, pero puede producir, al mismo tiempo, rechazo por la lectura, separación radical entre la vida institucional y la vida familiar y social. Cuando se lee o se escribe sólo porque hay que hacer la tarea, tenemos un indicador de que el sujeto no está siendo tocado en su fuero interno, sino que está siendo interpelado para estar acorde con unos ideales sociales. Pero cuando un niño lee en casa textos que no le han asignado, o cuando escribe no porque se lo hayan pedido… estamos ante un efecto interesante de esa transposición pedagógica: la incidencia sobre el sujeto, sobre los contextos. Y esto no se hace solicitándolo, escribiéndolo como parte de la política educativa, de los estándares, de los DBA… más bien habría que decir que ocurre gracias a cierta forma de hacer las cosas, forma que está en la relación del docente con la literatura, con el saber. No es algo que se pueda hacer porque otro lo recomienda, no es algo que se pueda improvisar de un momento a otro; es el resultado de una larga relación con la literatura, con el saber, que se quiere poner a disposición del otro.

De entrada, los niños no tienen por qué querer estudiar o leer literatura. Para eso está la escuela, para eso está el maestro. En su vida, el niño encuentra rápidamente cosas para hacer, objetos a los cuales aplicarse. Pero como el maestro descubre campos de sentido solapados, intersticios, inferencias, presupuestos… esta magia puede hacer que los estudiantes encuentren nuevos objetos, nuevas prácticas. No deben leer literatura porque así está escrito, porque eso nos hace ver como personas cultas, porque sobre eso nos van a preguntar en el Icfes… cuando se procede de esta manera, los réditos son escasos. Más bien, se lee literatura porque un profesor apasionado nos la presenta y, si "le cogemos la caña", ahora iremos por nuestra propia cuenta en esa dirección que no

conocíamos, y que nos aporta una nueva satisfacción, porque ella es una construcción conmovedora sobre la condición humana.

Como era de esperarse por lo anteriormente dicho, el libro que comento se hizo en interacción con los maestros. Sabemos que Jurado recorre el país entero para conversar con los maestros, con el fin de escuchar sus experiencias, y de hablarles de las propias; además, hace investigación permanentemente, estudia la normatividad y participa en conglomerados que toman decisiones. A partir de esto, encontró diversos énfasis en relación con la enseñanza de la literatura y la lengua materna, en los países iberoamericanos: de un lado, la literatura como recreación estética, desarrollo de habilidades, distinción de géneros discursivos; y, de otro lado, el lenguaje desde la perspectiva de las normas gramaticales o, a lo sumo, de categorías lingüísticas. Ahí entendió que era escaso el énfasis en la literatura como experiencia cognitiva (reconstrucción de mundos y de universos culturales) y que ambos tópicos de la asignatura estaban desarticulados, y ejercidos con esquemas rígidos, sin dirección a la génesis de competencia comunicativa.

En consecuencia, propone un trabajo por proyectos, no como suma de actividades, de rutinas mecánicas, sino que ubique al docente como acompañante de un proceso complejo que contribuya a configurar un escenario vital de aprendizajes significativos, con autonomía y responsabilidad, y sin desconocer los propósitos generales de la educación. De esta manera, quedan implicadas todas las disciplinas escolares; así, la asignatura de literatura y lengua materna podría contribuir a deshacer la rigidez de los programas escolares. ¿No se podrían considerar trabajos de los estudiantes que requieran poner en relación saberes y temas de diversas áreas? En lugar de aprenderse definiciones o fórmulas de memoria para responder a la evaluación, en lugar de una información que muere al día siguiente, qué bueno sería activar una memoria de corto plazo que permita mantener una tensión entre el texto y la predicción, y que genere una sólida memoria a largo plazo que haga suya las gramáticas de las disciplinas.

No se propone eliminar la gramática de la lengua, sino trascender la oración e ir a los textos, a las prácticas discursivas, con la ayuda de las Ciencias del lenguaje. La idea de aprender las formas para poder significar olvida que los estudiantes ya producen significaciones en el marco de relaciones sociales. Por lo tanto, estas disciplinas tienen sentido en la escuela si entran al servicio de la cualificación de la interpretación, de la producción de sentido, del paso a la lengua escrita y de un retorno a una oralidad más compleja.

No se propone una lectura de la literatura anclada en una supuesta intuición o en la "impresión" que causa, sino un análisis literario que busque los diálogos entre las obras, que construya un horizonte en relación con el cual leer. Y para eso hay que vencer una resistencia, pues solemos resignarnos a cumplir tareas y satisfacernos con los premios. En ese sentido, ser maestro no es enseñar un saber, sino enseñar la *necesidad* de un saber; y, en consecuencia, ser estudiante es verse obligado a interesarse auténticamente por algo. Esto es muy difícil si la escuela -lerda y parsimoniosa- se pone de espaldas al mundo, si los libros de texto tratan como menores de edad a sus destinatarios, si inducimos a aprender listados (autores, obras, períodos,

escuelas), si ejemplificamos con fragmentos o resúmenes y no leemos las obras íntegras, si aupamos una "creatividad" ceñida a consignas instruccionales.

Si el profesor de literatura es un buen lector, será un crítico -solapado o explícito-, y no podrá entonces dejar de vivir la experiencia del crítico literario. Ahora bien, esa posición no se produce instantáneamente en el aula de clase, sino en otro momento, como efecto de lo que "quedó sonando", porque el maestro pone en juegos los dilemas y las búsquedas del estudiante, porque provoca la búsqueda, no la melosería ni el deber-ser estereotipado.

En el libro, jurado propone el uso de los minicuentos para hacer sentir la necesidad de la literatura en el bachillerato. Este tipo de texto constata la fuerza del palimpsesto en la instauración de la parodia literaria; como es muy frecuente que tenga hipotextos propios del canon literario, es posible que el trabajo que el maestro haga con ellos -propiciar las condiciones posibles para descubrir el funcionamiento de los minicuentos- permita ir a esos hipotextos. Al leer los minicuentos, se activan unas representaciones (la diégesis textual) y se producen unas representaciones (las propias) con base en representaciones (la enciclopedia del lector); entonces el trabajo está en incrementar esa enciclopedia (ir al hipotexto, por ejemplo) para hacer representaciones cada vez más complejas. Pero, para eso, el maestro tiene que conocer los textos, estar apasionados por ellos… quizá las resistencias para leer y escribir no estén en los estudiantes, sino en lo que les proponemos, en la capacidad de hacer vínculo pedagógico con ellos.

Biodata

Guillermo Bustamante Zamudio: Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Lingüística y español, Universidad del Valle, Licenciado en literatura de idiomas, Universidad Santiago de Cali, Grupo de Investigación: Filosofía y enseñanza de la filosofía.

Entretextos - Argumentos/Arguments/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 148-154
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7356254
Recibido: 11-07-2022 · Aceptado: 13-10-2022

¿Qué hay de la Gramática Cognitiva en la formación de maestros colombianos?

What about Cognitive Grammar in the training of Colombian teachers?

¿Jama jukua'ipama'a jeerü ekiirujat jünain nekirajaaya kolompianairua?

Alfredo Jaime Hernández Abella
http://orcid.org/0000-0003-1536-0781
linguist90@gmail.com
Universidad del Magdalena, Colombia

"No es necesario prescindir de lo comunicativo para enseñar […] significativamente"
(Llopis García, 2009)

¿Seguimos en las mismas?

Hablar de gramática a profesores de lenguaje resulta un tópico trasnochado, un estudio del que se desprenden amores y odios y que depende de la historia, del testimonio individual. A grandes rasgos se le puede concebir como un objeto aislado para 'elevar' el discurso, para 'mejorar' el intelecto; por el contrario, puede concebirse como elemento connatural de la comunicación.

He sido docente del área por varios años y a lo largo de mi profesión me he venido enterando de opciones que se alejan de lo que tradicionalmente se ha aprendido y enseñado en las Facultades de Educación. En esa incesante búsqueda me encontré con la Gramática Cognitiva, enfoque con notable desarrollo en Estados Unidos y Europa., pero que en el nuestro no ha calado lo suficiente ni como campo de interés de los lingüistas y, como es de costumbre, tampoco en el terreno pedagógico. Es, a todas luces, un ámbito inexplorado que merece atención.

La Gramática Cognitiva, en adelante -GC- es una teoría que se basa en la explicación de la lengua desde la experiencia humana que conceptualiza la realidad en la mente a partir de una relación fija entre significado y forma. Su autor fundamental es Leonard Langacker y sus postulados han sido traducidos y aplicados a diferentes contextos y de manera especial en el ámbito de la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y extranjeras. Esta sostiene que las unidades del lenguaje (formas en cualquier nivel de descripción) se relacionan directamente con una estructura semántica (significados).

Es decir, que a cada significado le corresponde una forma específica y que la expresión ideacional se da de conformidad con la perspectiva individual de quien emplea la lengua o idioma.

Todo esto suena un tanto complicado, pero en realidad, es una opción de comprensión lingüística que se basa en la contravención del principio de la arbitrariedad saussureana, al señalar que la elección de palabras (por ubicarnos en el nivel léxico) está motivada por la intencionalidad del hablante y no por restricciones de la lengua

Para muestra un ejemplo: Cuando los hablantes nativos del español empleamos el artículo definido EL, queremos decir algo muy diferente al que podemos hacer comprender con el uso del artículo indefinido UN. De casualidad, encontré el otro día esta pieza en la infinidad del internet:

Meme tomado de https://acortar.link/8nBlnr

Si lo vemos a la ligera, diremos que el hombre ha sido un ser adelantado y desprovisto de cualquier miedo. Que lo suyo es innovar. Pero si nos detenemos a mirar con juicio, nos daremos cuenta de que en cada fecha el concepto de *hombre* es variable de acuerdo con el artículo. Así las cosas, en:

- 1961 se habla de la **humanidad** representada en un grupo discreto de elementos.
- 1969 se sigue aludiendo a **lo mismo**.
- En 2018 el terreno cambia porque da la sensación de que la especie *homo sapiens* pudo concursar en Miss Universo, cuando debería decir «un hombre» debido a que **un solo miembro** de la serie hizo su incursión en tan fatuo concurso.

Entrar en la casuística resulta improductivo en este momento; sí que hay muchas oraciones en las que un mínimo cambio formal genera un aparatoso contraste de significado; tal como pasa en los pares mínimos fonológicos clásicos. Nada más pensemos en *oposiciones* naturales como imperfecto/indefinido, indicativo/ subjuntivo, perfectivo/imperfectivo, objeto directo/objeto indirecto y un largo etcétera que nos hacen pensar en la riqueza del matiz semántico cuando optamos por una forma en vez de otra.

La gramática seguirá siendo la manzana de la discordia. En esta vía se ubica el caso de su aplicación a la formación docente de lengua materna, en un país predominantemente monolingüe, se hace en general en escenarios demasiado rígidos donde confluyen lo tradicional, lo descriptivo y lo discursivo. Confieso que he sido artífice de esta opción de enseñanza.

No obstante, casi nunca abordamos el uso de la lengua desde lo *operativo*.[1] Los estudiantes son quienes resultan padeciendo la memorización de las categorías y sus accidentes morfológicos, aunque sean hablantes nativos y demoren inmersos en el sistema educativo durante por lo menos once años de escolarización. De este proceso, resultan muchos vacíos que dificultan la lectura y la escritura. Lo acotado se palpa también en las licenciaturas donde la gramática se estudia en clases específicas de Morfosintaxis, resulta siendo olvidada por los profesores graduados debido al énfasis en listas y reglas que se desvirtúan en la veloz y multicategorial realidad donde el significado y la intención son los elementos prevalecientes.

De manera más sencilla y un tanto cruel: se desperdician muchas horas de trabajo efectivo en el aula y los alumnos resultan sin entender su propio idioma que además es un poderoso código de comunicación que sirve como elemento de cohesión entre millones de habitantes en el ámbito mundial para reducirlo a una nomenclatura difusa y rica en casos descriptivos plagados de excepciones. Así los maestros nos dedicamos a coleccionar fósiles y a enseñar cómo coleccionarlos en vez de dar luces sobre cómo funciona la dinámica de los ecosistemas terrestres.

¿Qué pasa en las aulas?

Nuestra política educativa se ha caracterizado por fomentar la apropiación y el uso del *enfoque comunicativo* desde el universo de Referentes de Calidad que orientan las prácticas docentes en el marco de la autonomía institucional.[2] Es decir, desde los lineamientos nacionales, este enfoque se preconiza y ha ido calando en las acciones pedagógicas paulatinamente.

De hecho, se han identificado en la literatura tendencias que hacen inferir que las prácticas de aula en la actualidad han trascendido el ámbito oracional para dedicarse al trabajo didáctico de interpretación y producción textuales (Pérez Abril y Vargas, 2015). Esta preferencia es positiva, pero descuida la dimensión metalingüística al concentrarse en la funcionalidad de los textos y formas. En este sentido, comparto la apreciación de Bosque (2018a) quien afirma que los maestros de lenguaje no estimulamos a plenitud el espíritu científico de los estudiantes al abandonar un enfoque experimental del conocimiento de la lengua y convertirlo en un espacio de análisis netamente formal y abstracto dentro de los planes de estudio. De igual manera, me identifico con el mismo autor cuando plantea el "análisis inverso" que debería

[1] Se entiende por "gramática operativa" aquella que "intente explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje, y en la dirección contraria, que defina reglas estrictas de generación de ese significado final a partir del significado estricto de las formas con las que se vincula" (Llopis *et al*., 2012, p.20).

[2] Los documentos curriculares que conforman el mencionado "universo" han sido publicados por el Ministerio de Educación Nacional (1998); (2003); (2016 a); (2016 b). No olvidemos que este enfoque se viene profesando desde los Programas Curriculares del mismo MEN desde los años 80.

instaurarse en las clases de lenguaje para favorecer el desarrollo de hipótesis y la defensa de argumentos sobre las ideas de la lengua, en vez de labores de etiquetado (Bosque, 2018b). Aclaro que Bosque no trabaja la GC, sí favorece la reflexión y la interrelación de la gramática con la vida cotidiana.

Sin embargo, los adelantos en la enseñanza de la gramática en general, y de la GC en particular, son ajenos y distantes para el maestro de educación primaria, secundaria y media debido al marcado énfasis en el trabajo del texto y del discurso. Es así que la GC no es un contenido ni un enfoque recurrente tanto en las instituciones formadoras de maestros como en los currículos, prácticas y materiales de las escuelas en los que prevalecen los análisis micro, macro y superestructurales provenientes de la textolingüística y que se refuerzan por los requerimientos evaluados por las pruebas de estado estandarizadas, que miden los resultados de los diferentes ciclos de la Educación Básica y Media (cfr. ICFES, 2015).

Confieso que no estoy en desacuerdo con las acciones de corte comunicativo, sí noto que el estudio de la gramática se encuentra en una suerte de pasividad dado que no se pone de relieve su importancia en situaciones reales de comunicación oral ni escritas. Si se hace, el maestro la trata como un elemento casi clandestino por no ir en detrimento de las tendencias señaladas. Se atomiza en medio del resto de asignaturas. En esta vía, se asume que escuchar, hablar, leer, escribir e interactuar son competencias comunicativas, pero no se atiende que la dinámica de la lengua se basa en formas que pertenecen a un sistema dotado de riqueza intencional.

Como dato complementario, resulta muy difícil encontrar profesores en ejercicio que reconozcan y dominen a profundidad las funcionalidades semánticas de los elementos lingüísticos a través de procesos de identificación, uso y valoración del repertorio léxico gramatical.[3]

Existen algunos casos aislados de cursos con énfasis en GC, pero se desarrollan en el ámbito de ELE y no son conocidos ni difundidos en la comunidad del magisterio en las regiones. Se podría señalar que no hay espacios de interacción entre enseñantes de español L1 y Español como Lengua Extranjera -ELE y que las comunidades académicas interactúan de manera escasa y tangencial, desaprovechando las ganancias ya obtenidas.

La GC en Colombia es un "privilegio" para los que se dedican a ELE y de algunos lingüistas que han estudiado tópicos clásicos de la GC con corpus del español, pero sin interés en su enseñabilidad.[4]

[3] Se invita a la lectura de la compilación de Camps y Zayas (2006) ya que ilustra sobre experiencias de aula llevadas a cabo por maestros en escuelas.

[4] El trabajo de Araque y Palencia (2006) ha sido el único documento hallado sobre los "adelantos" de la lingüística cognitiva en Colombia. Aunque es un artículo de revisión bibliográfica, es demasiado escueto y se concentra en listar las universidades y profesores que han desarrollado investigaciones puntuales de temas sin mayor profundización. Trabajos específicos sobre GC no existen publicados a la fecha. En lo tocante a ELE, se conocen los cursos libres que se ofrecen en la Universidad Externado de Colombia y el Instituto Caro y Cuervo; así como la presencia de contenidos y materiales con enfoque cognitivo en cursos de postgrado ofrecidos por estas mismas instituciones.

¿Qué podríamos hacer?

Creo que ha llegado el momento de permitirnos echar un vistazo, de asomarnos a lo que sucede en la otra orilla de ELE. Tenemos el derecho y deber de hacerlo. Debemos entender que *nuestra lengua es la misma* y que sus teorías de adquisición y aprendizaje procuran establecer las lógicas que este posee para todos sus hablantes.

No quiero decir que la GC nos va a solucionar todas las dificultades de los aprendizajes lingüísticos. Ni más faltaba. Sí quiero proponer que conozcamos más sobre esta teoría y sus aplicaciones para que nos nutramos de lo que ya pasa en ELE. Insisto, la lengua es la misma, parece que trabajáramos con idiomas diferentes. Resulta curioso porque en las clases donde se aplican materiales didácticos y actividades con este enfoque los docentes, generalmente, dan crédito de sus bondades. Si funciona tan bien en ELE ¿por qué no hacer uso de ella en nuestros establecimientos educativos?

Dentro del repertorio de materiales pedagógicos existentes, en especial, recomiendo la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (Alonso Raya *et al.*, 2021) que obliga a su usuario a pensar, verbalizar e interiorizar las razones del uso de la forma desde una mirada cognitiva en la que prevalece la perspectiva como determinante de las matrices de elección. Es un libro que cambia la visión de lo regular y lo paradigmático para centrarse en el sujeto que reflexivamente vehicula su pensamiento por medio de palabras y oraciones inmersas en textos de diferentes tipologías.

A la luz de lo expuesto, sería retador abordar la Gramática desde el enfoque cognitivo[5] y plantearse acciones generales desde las licenciaturas que puedan derivar en proyectos de aula y de investigación aplicados tales como:

- La descripción y la explicación de la manera en la que los estudiantes hacen consciente las formas propias del español para determinar sus significados y usos desde el punto de vista personal; así como las intencionalidades de corte pragmático y variaciones sociolingüísticas dadas en situaciones concretas de interacción.
- La determinación de las estrategias metacognitivas empleadas para la selección de categorías gramaticales en textos y ejercicios de análisis con *atención a la forma*. Esto supone verbalización y explicitación de los recursos mentales empleados.
- La valoración del estudiantado de magisterio frente a la lógica de aplicación de las matrices de selección operativa y su conexión con el Conocimiento Didáctico del Contenido sugerido por los referentes de calidad que orientan la enseñanza del lenguaje a nivel nacional.

Soñar no cuesta nada. Me atrevo a declarar que lo expuesto redundaría en el desarrollo la conciencia lingüística del profesorado, acorde con el perfil ocupacional requerido por un país con notables carencias en el desarrollo de las competencias comunicativas.

[5] Esta metodología "da a los aprendices la oportunidad de procesar formas meta por medio de actividades con un input que ha sido estructurado especialmente para aumentar las posibilidades de desarrollo de la interlengua […]" (Llopis García, 2009, p. 71). En el caso de una lengua materna, en vez de enfocarse en el aprendizaje del nuevo vocabulario y sintaxis, esta opción permite ahondar en el análisis reflexivo del corpus adquirido por el hablante.

Así, le devolveríamos a los hablantes nativos su papel crucial en el proceso de interacción lingüística y los haríamos más independientes de la memorización de reglas y excepciones (Llopis, 2009). Análogamente, la aplicación mencionada contribuiría al logro de niveles más profundos de comprensión y la producción verbales propios del enfoque comunicativo. Yo ya me encuentro comprometido con ello.

Referencias bibliográficas

Alonso Raya, R. *et al.* (2021). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona, Difusión.

Araque, O. y Palencia, M. (2006). "El estado del arte de la lingüística cognitiva en Colombia". *Cuadernos de Lingüística Hispánic*a, Número 8. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, UPTC. pp. 151-158.

Bosque, I. (2018 a). "¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser?". Universidad de La Habana, [S.l.], n. 285, pp. 8-24, July 2018. ISSN 0253-9276.

Bosque, I. (2018 b). "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática". En *Revista de Gramática Orientada a las competencias*. 1-1. ReGrOc.

Camps, A. y Zayas, F. (coords.), (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES- (2015). Matrices de referencia de lenguaje. Grados 3º, 5º, 9º y 11º. Bogotá, ICFES.

Langacker, R. (2008). "The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy". En De Knop, S. y De Rycker, T. (eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Llopis García, R. (2009). "La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas– revisión de ayer para propuestas de hoy". redELE nº 16. *Revista electrónica de didáctica. Español como lengua extranjera*. pp. 65-78.

Llopis García, R. *et al.* (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid, Editorial Edinumen.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá, Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). *Estándares básicos de competencia de lenguaje*. Bogotá, MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016 a). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje*. Bogotá, MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016 b). *Orientaciones pedagógicas del área de lenguaje*. Bogotá, MEN.

Pérez Abril, M. y Vargas, A. (2015). *¿Cómo enseñan los maestros en el área de lengua castellana? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro*. Bogotá, Fundación Compartir-Pontificia Universidad Javeriana.

Biodata

Alfredo Jaime Hernández Abella: Doctorando en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas- Universidad Nebrija, España. Magíster en Lingüística Española- Instituto Caro y Cuervo, Colombia. Licenciado en Lenguas Modernas- Universidad del Magdalena, Grupo de Investigación: GIMEP.

Entretextos - Pinceladas Regionales/ Regional Touches/Ejeetsee oumainpa'ajatü
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 155-161
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7356497
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

La connotación de un nombre

The connotation of a name

Jünüikipala wanee anüliee

Víctor Bravo Mendoza
vibram2@hotmail.com

Nombrar es conjurar. A través del nombre la conciencia individual cree integrarse al universo, o al menos, cree integrarse a la universalidad que dinamiza la imaginación. La identidad y el nombre en la persona, si se sostienen en su unidad interior, son uno solo e indisolubles. Tal como ocurrió con la identidad y el Nombre de Jesús, que, por siempre, identidad y Nombre, se corresponden mutuamente. El nombre de Jesús (*Yeosshua*, en hebreo), significa «Dios salva». Su misión es la de librar al hombre del pecado y su esencia será obrar la salvación de la humanidad en Dios. En su vida terrena Jesús convirtió su Nombre «en el sello de sus acciones».

La revelación que recibió José: «Le pondrás por nombre Jesús» (*Lucas*: 1, 31), «porque el salvará a su pueblo de sus pecados» (*Mateo*: 1, 21), aclara la razón del Nombre de Jesús, brindándole la conciencia de actuar de manera coherente e integra, para llevar la verdad y la libertad a cuantos se acercan a Él en busca de Dios; permitiéndole, además, ser el Hombre de la identidad plena. Dios también lo ungió concediéndole «el Nombre que sobrepasa todo nombre, de modo qué al oír ese Nombre, toda rodilla se doble en el cielo, en la tierra y en el infierno, y toda boca reconozca, para gloria de Dios Padre, que Jesucristo es el Señor (*Cartas del apóstol San Pablo a los Filipenses*: 2. 6-11).

El nombre propio posee una imantación semántica donde convergen múltiples significaciones, incluyendo, además, en su descripción, el mundo interior de cada persona. De allí que el nombre se ponga para acercar al nominado a un arquetipo. Aunque la influencia de cualquier nombre puede estar inscrita, como todas las demás reglas, en las consecuencias de las excepciones. Puede suceder, entonces, que el nombre no tenga ningún parecido con el nombrado: «Tenía cara de llamarse Roberto, pero se llamaba José», apúntala Gabriel García Márquez en un texto titulado «Hay que parecerse al nombre» y publicado en *El Heraldo*, en su columna *La Jirafa*. No obstante, el carecer de un nombre si es seguro que intensifica y acumula las carencias del querer ser, rebajando al individuo de cualquier elevación superior; porque es el nombre el que

invita y habilita los deseos de ganar espacios que interiorizan ganancias hacia lo elevado, espacios que realmente armonizan con la inclusión.

En el *Antiguo Testamento* todos los nombres tienen un significado. Así, el nombre de Adán significa: *Hijo de la tierra*. El de Abraham: *Padre de los creyentes*. El de José: *El que crece*, el de Isaac: *Risa*. El de Jehová, *El Señor:* ("Jehová-tsebaoth", traduce: *El Señor de los ejércitos*). En la cultura judaica el nombre revelaba el carácter y la personalidad de quien lo llevaba. El nombre de Jacob, hombre astuto y sospechoso, quería decir: *El que se agarró del calcañar*. Conocer el nombre era y es aún, conocer algo significativo de él.

El nombre es un polo positivo que cuando coyunta con el existir busca a través de los intersticios de las excelentes cualidades, la comunicación con las alturas del cielo. El nombre ayuda a apropiarse de lo deseado en el máximo umbral del bien. Desde esa perspectiva, el nombre siempre remitirá hacia lo superior:

«YO SOY EL QUE SOY», tal como se lo reveló Dios a Moisés al preguntarle a Yahvé quién era. «Y dijo: Así dirás a los hijos de Israel: YO SOY me envió a vosotros» (*Éxodo*: 3. 14). Con lo dicho, Dios dejó dicho para todos los tiempos que Él es y será el Único. Lo demás, es lo que es el nombre; en consecuencia, esa tarea se la dejó Dios al hombre: «Y dijo Jehová Dios: No es bueno que el hombre esté solo; le haré ayuda idónea para él. Jehová Dios formó, pues, de la tierra toda bestia del campo, y toda ave de los cielos, y las trajo a Adán para que viese cómo las había de llamar; y todo lo que Adán llamó a los animales vivientes, ese es su nombre. Y puso Adán nombre a toda bestia y ave de los cielos y a todo ganado del campo; más para Adán no se halló ayuda idónea para él. Entonces Jehová Dios hizo caer sueño profundo sobre Adán, y mientras este dormía, tomó una de sus costillas y cerró la carne en su lugar. Y de la costilla que Jehová Dios tomó del hombre, hizo una mujer, y la trajo al hombre. Dijo entonces Adán: Esto es ahora hueso de mis huesos y carne de mi carne; ésta será llamada Varona, porque del varón fue formada. Por tanto, dejará el hombre a su padre y a su madre, y se unirá a su mujer, y serán una sola carne» (*Génesis*: 2. 18-24).

Tal vez por ello, cuando se menciona al hombre, allí también está implícita la mujer. Hombre y mujer son "una sola carne", con diferentes géneros: Varón para uno, *Varona* para la otra. (Por favor, donde dice *Varona*, léase: «Eva», que en hebreo significa: «vivir», así que la misión de «Eva» es dar vida, ser madre de los vivientes).

El nombre hace la diferencia sólo cuando denomina a alguien; puesto que el individuo es lo que el nombre tiene como pedestal en el tamaño de su destino; por consiguiente, el nombre es en el ser humano uno de sus significantes mayores: el nombre traslada a la persona sus equivalentes patronímicos. El nombre es el punto de partida que une el sujeto del ser a la "persona". El ser humano, sin el nombre de origen, queda desacralizado, discontinuo. El individuo vuelve a estar en el mundo con sus «orígenes todavía no diferenciados».

Aunque el nombre de origen puede ser cambiado sin constreñir las cualidades del ser. Por ejemplo, Dios cambio el nombre a algunos hombres para su honra y gloria; entre ellos, a Abram por Abraham. El nombre Abram significa: *Padre exaltado*. El de Abraham: *Padre*

de los creyentes o *Padre de muchedumbre de gentes*. De hecho, es mejor ser padre de muchedumbre de gentes o de los creyentes, que ser padre exaltado. En el libro de *Rut*, igual nos enteramos que Noemí «*Placentera, Deleitosa*, en hebreo», pidió a sus amigas que la llamaran Mara «*Amarga*, en la misma lengua», porque en grande amargura me ha puesto el Todopoderoso (*Rut*: 1, 20), anunciaba de regreso a su tierra. Noemí había perdido a su esposo y sus dos hijos varones. Paulo de Tarso es reconocido en la *Biblia* como el apóstol Pablo. Y en la literatura el poeta más grande de la palabra terrígena cambió su nombre de origen: Ricardo Neftalí Reyes Basoalto, por el de Pablo Neruda, y como el santo apóstol, irrigó su verbo por todo el mundo.

Al respecto, Gabriel García Márquez nos brinda otro ejemplo de la connotación de un nombre al ser cambiado. En su magnífico cuento «El ahogado más hermoso del mundo». El ahogado es nadie hasta que es nombrado. Llegado quién sabe de qué remoto paraje, ningún habitante del pueblo conoce su nombre. «Tiene cara de llamarse Esteban», dice una anciana «que por ser la más vieja había contemplado al ahogado con menos pasión que compasión», y desde entonces y por siempre el ahogado es Esteban: «A la mayoría le bastó con verlo otra vez para comprender que no podía tener otro nombre». Y con Esteban, en el pueblo todo se magnifica, todo se engrandece, se vuelve mágico. Esteban, es un protohombre, un elegido, un ser con poderes superiores (*Hechos*: 6: 8), cuyo nombre, del griego "Stephános", cobra el sentido de corona, diadema, guirnalda, círculo, victoria, gloria, ejerciendo con ello un influjo sobre los demás hombres. «Fue así como le hicieron los funerales más esplendidos que podían concebirse para un ahogado expósito». Y aunque la historia narrada por Gabriel García Márquez este inmersa en la ficción, el nombre de Esteban es real y lo portó con toda su grandeza un protohombre. El primero que dio testimonio de la resurrección de nuestro Señor Jesucristo.

El rey Salomón, el hombre más sabio de la humanidad escribió sobre el nombre en los siguientes términos: «De más estima es el buen nombre que las muchas riquezas». (*Proverbios*: 22.1). Sirva esta estima de Salomón al buen nombre para confrontar el nombre de Gabriel José de la Concordia, al debate que suscitó la aparición de su biografía (*Gabriel García Márquez. Una vida*. Bogotá, D. C., Random Mondadori, S. A.), escrita por el inglés Gerald Martín. En el libro, el padre de nuestro Nobel de Literatura, aparece como un holgazán de origen ilegítimo, con hermanos y sobrinos "ilegítimos" y "salvajes" (pág. 88), lo que ha sido desmentido con holgada documentación por los estudiosos de la vida de Don Eligio García Martínez, el telegrafista nacido en Since (Sucre) y que ejerció su profesión en Aracataca (Magdalena) y Riohacha (La Guajira). Y es que el nombre del padre de un Premio Nobel, no puede quedar tirado por ahí como ropa sucia, y mucho menos, si su hijo lleva el sugestivo nombre de Gabriel «*el que anuncia*», José «*el que crece*» de la Concordia «*el de la armonía*». Un buen nombre que le brinda muchos anuncios de crecimientos en estimas y concordia no solo a su progenitor, sino a toda su parentela de padre y madre.

Tomemos el argumento de la siguiente historia para darle connotación al nombre de Alejandro, siguiendo luego (perdón estimado lector), con los dos que a mí como persona me pertenecen y con ellos, a todos los que ostenten el nombre de Víctor o Alfredo…

Por la rudeza en la contienda y la inclemencia del clima, un joven soldado abandonó el frente de batalla. Presentado ante el gran conquistador Alejandro Magno como desertor, el más grande entre los guerreros preguntó al soldado:

> -¿Cómo te llamas?
>
> -Mi nombre, señor, es Alejandro –asustado y tembloroso, respondió el apresado.
>
> -Cambia entonces tu comportamiento o cambia tu nombre –a gritos e irritado, le replicó el magnánimo jefe.

Una persona que lleve el nombre de Víctor reflejará una inteligencia despierta, viva y despejada. Metódico hasta el mimetismo. Firme en sus propósitos. Su tenacidad, ambición y fuerza, sobrepasarán todas las barreras. Siempre estará en busca del éxito y el progreso material. Sueña con llevar a cabo proyectos grandes y casi siempre los realizará exitosamente, porque es trabajador incansable que no para hasta completar lo que inicia. Tiene un temperamento fuerte y a veces agresivo. Pero es persona sincera y honesta. Es muy radical en sus decisiones. Tiene sangre fría ante el peligro y frente a cualquier situación. En la expresión del rostro se notará la alegría y la buena energía que refleja todo su ser. Por eso, como lo confirmó el prolífico escritor francés Víctor Hugo, no cualquiera debería llamarse Víctor.

En alguien que se llame Alfredo, nombre que tiene su origen en el alemán *ald*, viejo, *friedu*, *friede*, paz, seguridad, encontraremos a un individuo creativo, calmoso, reflexivo, pero testarudo. Sus resoluciones las realiza hasta las últimas consecuencias. Es amoroso, pero dubitativo para elegir pareja. Sin ser vanidoso, de manera inconsciente, muestra desprecio por sus semejantes.

Claro está que no importa cuántos Víctor y cuántos Alfredo existan en el mundo; cuánta equivalencia en igualdad de significado y valores posean en sus nombres; porque cada Víctor y cada Alfredo, tendrá en su nombre una *vibración* específica y única, puesto que toda manera de ser y actuar, está ligada con el entorno y con los seres con quienes se interactúa.

Ahora bien, todo nombre debe ir precedido de unos apellidos. Treinta y dos, según estima el gran escritor argentino Jorge Luis Borges (y a Borges hay que creerle), aflorarían en su sumatoria. Sin dudas, varios de esos apellidos no serán genéticos, sino que se equiparán a la persona por herencia cultural; puesto que, una o varias de las matronas que debieron darnos algunos de aquellos apellidos, tuvieron en sus vidas algún desliz, sostiene el mismo Borges. Entonces, no se afane nadie en insultar a otro por cualquiera de los apellidos que ostenta en la precedencia del nombre o por cualesquiera de aquellos que no aparecen enumerados después de nombrar a alguien. Cuídese sí, de que en los primeros cuatro que identifican a la persona no haya un regicida o criminal; un cleptómano, randa o ladrón que ostente uno solo de aquellos, porque ahí si hay una afrenta o denuesto; así el asesino o ladrón sea un pariente lejano; pongamos por caso: un primo en tercer grado.

No obstante, al pertenecer nuestra comunidad a una cultura matrilineal, algunos creerán y sostendrán qué para ellos se hace más vergonzoso una infidelidad que un crimen, sin importar qué de dicho crimen, sea una mujer la víctima. Ufanémonos, entonces, de poseer unos apellidos enaltecidos con las más excelsas virtudes, próvidos en mayúsculas grandezas superiores, para que sean arras y fianzas seguras de la connotación del nombre.

La denotación de un apodo

La denotación del apodo debe transferir defectos físicos o de alguna otra circunstancia negativa a las personas que los padecen. Si no ocurre de tal forma, no hay apodo. El apodo viene a ser como el chisme. Si lo connotado del chisme no produce daño, tal chisme es un engaño; no existe. El apodo señala defectos, características negativas propias del apodado. El apodo se convierte en señal, marca o rótulo de distinción del individuo que lo lleva. La más de las veces el apodo acompleja, conturbando el ánimo del apodado. Y lo más terrible: el apodo se hace imborrable hasta siempre. Luego de ser marcada la persona con un apodo, jamás se podrá quitar esa impronta.

Lo anterior confirma que en la denotación de todo apodo hay maledicencia y maleficencia. Claro está que existen otras formas de nominar que no poseen las dos cualidades negativas anteriormente enumeradas y que muchos confunden con el apodo. Veamos como las define el *Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española* (*DRAE*, vigésima segunda edición. 2001):

> *Nombre. (del latín* nomen, -ínis*). m. Palabra que designa o identifica seres animados o inanimados. Nombre propio* (Tomo7).
>
> *Sobrenombre. m. nombre que se añade a veces al apellido para distinguir a dos personas que tienen el mismo. Nombre calificativo con que se distingue especialmente a una persona (*Tomo 9).
>
> *Mote. m. Sobrenombre que se da a una persona por una cualidad o condición suya* (Tomo 7).
>
> *Hipocorístico (del griego acariciador) adj*. Gram. *Dicho de un nombre: Que, en forma diminutiva, abreviada o infantil, se usa como designación cariñosa, familiar o eufemística* (Tomo 6).
>
> *Remoquete. (*De remoque*). Nombre dado a una persona* (Tomo 9).
>
> *Alias.* (Del latín Alías). *Por otro nombre* (Tomo 1).
>
> *Apodo: (*de apodar*). m. Nombre que suele darse a una persona, tomado de sus defectos corporales o de alguna otra circunstancia* (Tomo 2).

Ahora bien, el origen del apodo (del latín *apositum*, aditamento, epíteto; de *apponere*, aplicar, añadir), es tan antiguo como la humanidad misma, siendo una práctica de nominación en todos los pueblos del universo. Mas no por ello se debe aceptar como dice la frase coloquial, *de buenas a primera*. Existen muchas objeciones para que así sea. En primer término, el apodo jamás dejará de ser motivado; puesto que el apodador

siempre encontrará algún motivo para ponerlo. Sumado a la circunstancia en que se produce, el apodo estará cargado de humor, rencor, ironía, envidia, sarcasmo o grosería, y no todas las personas están dispuestas en sus ánimos de aceptarlo en cualquiera de estos casos. Dependiendo, incluso de quien lo origina. El origen del apodo casi siempre parte del más poderoso hacia el más débil. Nunca se aceptará un apodo recibido de un apocado.

Por lo general, los apodadores, desahogan sus perversas emociones vengativas contra los que reciben el apodo. Por eso, en el apodo se observará la ira, el rencor, el desdén, la envidia, que el apodador siente por el apodo. De allí que, en los epítetos signados por alguien a otros, se muestre, también en sus denotaciones, el espíritu del creador de dichos apodos. Es asombroso el tino con que el apodador selecciona lo esencial de su víctima para relacionarla con algún objeto o cualquier elemento que posea unas muy profundas características con el apodo elegido. Si así ocurre, el apodado quedará ridiculizado, burlado y humillado; mostrándose, además, con ello, la maledicencia y la maleficencia de las bajas pasiones del apodador.

Por ejemplo, cómo no van a quedar retratadas la maledicencia y la maleficencia en una señora cuyo bello nombre fue cambiado por el apodo de *Culoemapa* (tiene un lunar con forma de mapa, observado en uno de sus glúteos cuando apenas era niña); o, en dos señoras hermanas que al fallecer sus esposos en distintas circunstancias fueron apodadas *Las pan sala'os*. A una mujer de aquí, desde niña la apodaron *La Piona* (se le escaparon unas ventosidades ante sus compañeras de escuela y por ello, no terminó ni la primaria); a la de ahí, le pusieron *La punto y coma* (cojea de la pierna izquierda); a otra de allí, le indilgaron *La culipronta* (se acuesta con el primero que se le atraviese); a alguien de acá, la tildaron *Virgojecho* (era bastante mayor y se conservaba señorita) y, a aquella de acullá, la llamaron *Pollarronca* (por la ronquera al hablar). A este lo apalearon con el apodo de *El perro*, a ese lo asimilaron con *El sapo*, a aquel, lo apadrinaron *Peito* y al otro *Cagueta*.

Los apodos deben describir. Deben evocar en quienes los escucha la imagen de lo que encarnan. Quizás por eso, la comparación sea su recurso más eficaz. En el apodo no hay creación. Cuando mucho, se emplean eufemismos, se utilizan rodeos, se hacen perífrasis para suavizar las imágenes que le dan forma al apodo. «En vez de formar un nombre nuevo, con mucha frecuencia se aplica a los objetos el nombre de otro objeto conocido que tiene relación con el que se trata de nombrar» (Restrepo, 1974, p. 64). Al apodador no le interesa ser creativo, su exclusivo interés radica en buscar en el apodado una reacción negativa por el estigma recibido. Si lo logra, ha alcanzado su objetivo: burlarse de los otros.

Aún más, existen apodos que no poseen, en absoluto, ninguna característica con el apodado, puesto que en el apodo no queda establecido ningún vínculo con un defecto o vicio que se destaque en el sujeto que lo recibe. No obstante, su designación queda marcada para siempre en el nominado. Sucede que a alguien le digan *Loco* y éste sea más cuerdo que el que así lo nombra.

Para finalizar, permítaseme aquí, amigo lector, poner otro ejemplo de ficción (no se desea ofender a alguien más poniendo ejemplos de apodos de la vida real).

En *San Tropel eterno*, novela de la escritora guajira Ketty Cuello de Lizarazo, donde sin agotar los apodos que allí aparecen y sin ser personajes definidos dentro de la trama de la novela, están los apodos del *Cuco*, *El Cucalón*, *El Pelao*, *El Pingue.* En cambio, a las hermanas Rodríguez, que son personajes caracterizados en dicha historia, por no guardar un luto riguroso cuando se les moría algún pariente, a alguien se le dio por apodarlas *Las Kennedys* (p. 55). Apodo que llevaron por siempre. En la página 59, en una conversación entre don Armando Gutiérrez (hombre de las primeras generaciones de San Tropel) y su compadre Alberto, nos enteramos que al primero le apodan *Hitler*, debido a su mal carácter.

Tratando de enseñar valores a sus coterráneos (San Tropel es San Juan del Cesar), don Armando…

> Nunca supo a qué hora perdió el sentido del humor, ni en qué momento le dio por cambiar el mundo, si el mundo nunca sería como debía ser y lo único que había logrado era crearse fama de viejo inaguantable a quien algún gracioso había apodado Hitler.

A alguien que se le apode *Hitler* se le ofende. Sobre todo, si la personalidad del apodado, no coincide con la del siniestro personaje alemán. Y si el mundo nunca es como debe ser; sería mejor, de seguro que sería mejor, si a los seres humanaos se les connotara con el nombre y no se le denotara, en cambio, con un apodo.

¡Conserva la excelsitud de tu nombre, no la esclavitud de un apodo!

Biodata

Víctor Bravo Mendoza: Nació en Distracción, La Guajira (Colombia). Poeta. Director del taller en Escritura Creativa *Cantos de Juya – Relata Guajira* del Ministerio de Cultura, desde 2006. Su libro *La Guajira en la obra de Gabriel García Márquez*, fue seleccionado por la Biblioteca del Caribe (Barranquilla) y la Fundación Iriarte, entre los tres mejores que desarrollan el tema del territorio en la literatura de nuestro Premio Nobel.

El derecho a los aprendizajes ‘básicos’: la lectura crítica en la educación para la democracia

The right to 'basic' learning: critical reading in education for democracy

Kapülanii jüpülamüin katüjalaa palajanajatkaa aashaje’era kanüisüsa julu’u ekirajaayalu’u, napülamüin wayuujiraa

Alcibíades Miguel López Hernández, Universidad de La Guajira, Colombia
http://orcid.org/0000-0003-2375-684X / alopezh@uniguajira.edu.co

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: doi.org/10.5281/zenodo.7356709
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 162-165

El transcurrir del docente sobre el aprendizaje básico, lectura crítica y Educación democrática, no discrepa de sus direcciones de importancia demandantes, ya que este pedagogo, docente y literato, es tal vez, de los principales estudiosos del presente siglo en este campo del saber; ha provocado abundantes discusiones académicas sobre el pensar crítico, Educación, ciudadanía y políticas públicas para la educación y demás.

El encabezamiento de la columna no se explicó en relación con los tres diversos tópicos, como lograría proponer, para quienes no tendrían la oportunidad de leer el documento todavía, tan solo, dice acerca de una vinculación desvalorizada, en medio de estos tres sobresalientes temas que abundan aún, en nuestro cuerpo societario contemporáneo. El primer concepto, aprendizaje básico, eje nuclear en la dinamización de la Educación, “sobre todo para los ciudadanos que no hacen parte de las élites sociales, porque estas ya tienen un destino educativo asegurado” (Jurado, p. 49); elabora una crítica que está propensa al devenir humano, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los “ciudadanos comunes y corrientes” se suman a la asimilación de los componentes llamados ‘básicos’ de la Educación.

El fundamento del concepto ‘básico’ en la Educación, el profesor Jurado, lo conduce hacia lo primario de la misma: “saber escribir el nombre, leer avisos, propagandas y recibos; Es ‘básico’ saber firmar para “saber elegir” a los gobernantes y, supuestamente, poder ser elegido” (p. 49).

En otras palabras, lo que es aprendizaje ‘básico’ para algunos, no lo será para otros, debido a lo cual, tal consideración es previamente, inestable. Adicionalmente, en correspondencia a su descripción, el aprendizaje ‘básico’ es un criterio que surge como ilusorio en el instante de su realización; De esta forma, se prioriza una prevención en el momento de preguntar: qué entendemos con respecto a ella, en virtud de que comprendemos que es inviable.

Jurado, parte del supuesto de que el aprendizaje ‘básico’ a la que todas/os le ponemos atención, proceden a ciencia cierta de hechos sobresalientes de las políticas públicas para la educación, y cuyo apartado inicial se expresó desde la educación ‘básica’. Puede que la más notable sea la constitución de 1991, que,

desde su nuevo contenido, se "permitió legislar sobre la obligatoriedad de la educación 'básica' con nueve grados de escolaridad, además, de un grado de pre escolar" (Jurado, p. 50).

A pesar de este acuerdo, y por implementar este modelo en el que las personas tuvieran acceso a la oportunidad de recibir una formación "ideal", se engendró cierta inquietud en relación a lo "tardío considerar como "básico" nueve grados si lo comparamos con otros países latinoamericanos". (p. 50). Algunas referencias como Argentina y México, consagraron diversas pertinencias en educación para asegurar el aprovechamiento de las normas de identidad con la nación. Destaca Jurado, tanto en la Argentina como en México, la educación es estimada como fundamental; en lo concerniente a la obligatoriedad que rige por estas latitudes, los países referidos determinan la misma, como una oportunidad la cual se refleja en los colegios universitarios y en la preparatoria, con una orientación de una educación para todos.

Por mediación de sus originarias deliberaciones, el autor procura enfatizar el carácter despótico que ha distinguido la norma que direcciona la implementación del aprendizaje 'básico', y más o menos, se observan apreciaciones reveladas en los principios de la Educación, que estupendamente describían sus autores, iniciando con la norma principal que origina conmoción en la sociedad.

Tal vez, muchos estiman la norma como ejemplo a acompañar, retomando a lo expresado con anterioridad, esto es tan inapropiado como lo es otra estimación que esté fundamentado en los criterios de la sociedad. Recelo, así como algunas personas, pretender ciertamente, bregar por entender y comprender normas como ésta, puesto que todavía hoy, subsisten discrepancias con respecto a sus postulados y para quien correspondían en realidad, estos principios.

> Las pruebas basadas exclusivamente en la reproducción memorística de palabras, nombres, fechas, datos o fórmulas que no vayan ligadas a la constatación de conceptos y de otros factores cognitivos, no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación… es decir: se invita a que los docentes acentúen sus prácticas pedagógicas en la comprensión para la reflexión y eviten las actividades mecánicas, descontextualizadas. (Jurado, p. 51)

El segundo tema es "lectura crítica" conforme a su acepción, con la distinción de la presencia de los derechos fundamentales para la ciudadanía en general, en el saber leer y escribir críticamente, existe un imperativo, como lo destaca Jurado, en saber discutir, proponer y convivir en el ámbito de las diferencias y de las heterodoxias, dado como la entendemos, es por eso en resumen, se propone a solicitar una reestructuración al sistema educativo capaz de priorizar la realidad los derechos fundamentales de todos los ciudadanos.

No obstante, tal vez sea Evangelista Quintana, como lo destaca Jurado, quien le da un tratamiento crítico a la concepción de "lectura crítica", puesto que su atención se enfocaba en las capacidades de optimización, y no en las carencias en curso, y es en el cual nos ubicamos por su relación con el siguiente

progreso en asumir la lectura como interpretación de ideas.

> El acto de sentir, pensar y expresar es determinante en el proceso de aprendizaje y por eso invitaba a considerar los centros de interés, acogidos por Quintana en su cartilla, que no son más que estrategias para que la escuela se ponga al servicio del niño y no el niño al servicio de la escuela. (Jurado, p.53)

Sin embargo, ¿qué contiene en el proceso de aprendizaje, la "lectura crítica"? De esta manera comienza la travesía de este pedagogo por medio de sus reflexiones, a fin de implicar más o menos, como se hizo manifiesto a partir de épocas pretéritas, el fracaso del método fonético en el aprendizaje de la lectura y la escritura que se ha sostenido aun en el tiempo presente.

Es el protocolo que existe con el propósito de entender y comprender las aspiraciones que se instauraban en los procesos pedagógicos con respecto al desarrollo de una "lectura crítica" muchos, entre ellos, se consideraban realizados en lecturas mecánicas. Esto fue, conforme a Quintana, citado por Jurado, lo que posibilitó que se aumentase el dispositivo del método ecléctico, puesto que estaban alcanzando en depurar el intelecto del niño, la idea de "trabajar con la comprensión de las frases según el centro de interés, de tal modo que sea el niño el que deduzca las unidades menores (letras y sonidos)" (p. 54).

Percibimos así, que todas las aspiraciones, comprensiones, empeños, principios, propósitos etc., que prosperaban a la par del desarrollo de una "lectura crítica" alcanzaron localizar la estructura de llevar a cabo dicha realidad, y fue instituyéndose, como bien lo destaca Jurado, el potencial imaginativo y la competencia narrativa oral, que es por antonomasia, El punto de partida para un aprendizaje crítico que perdurará toda la vida.

> El énfasis en la interpretación de lo escuchado y lo mirado/leído crea las condiciones para el desarrollo de la agudeza y el carácter incisivo en el niño en esa etapa de los enigmas y de las preguntas, como índices del potencial crítico en el niño. Por eso, consideramos que el aprendizaje de la lectura crítica como un derecho ha de iniciarse de manera temprana, para ello se requiere de los acervos textuales genuinos y de la disposición de los docentes y las familias para la innovación y el trabajo con proyectos. (jurado, p. 57)

Esto es, en estar de acuerdo en la emergencia de puntualizar unos derechos fundamentales de aprendizaje, empero no puede ser, como lo atestigua Jurado, en desmedro de los enfoques que devienen de los acuerdos a nivel nacional e internacional, como son los enfoques curriculares de carácter comunicativos y socio – cultural, y otros documentos afines.

En este orden, ¿Cuáles son las partituras de la Educación democrática con el aprendizaje básico y la lectura crítica? El autor, de manera magistral nos invita a transitar por los designios de la palabra 'democracia', la misma que tipifica el concepto 'básico' a partir de saber escribir con la iniciativa, desde la

participación ciudadana, de poder 'elegir' a los gobernantes.

Según Jurado, "aprender a leer y a escribir" ha estado asociado de algún modo, con las presiones para asignar validez a la 'democracia'. La palabra 'democracia' es ambigua y polivalente, sus significados dependen de cada momento histórico y de cada gobierno.

No obstante, pese que el artículo fue construido hace un lustro, y que por consiguiente no estima los adelantos tecnológicos y científicos que se han dado en la Educación, incluso los efectos nocivos de la pandemia covid 19, y su congruencia con el desarrollo en mención, sostiene la categórica propiedad intelectual que tuvo en ese entonces.

> En un país tan inequitativo como Colombia el problema no es tanto cómo aprender en la escuela a leer de manera veloz, sino cómo leer comprendiendo e interpretando para disfrutar con las representaciones que se movilizan en los textos: es el acento de las especificidades de las pruebas externas y a la vez es la fuerza propulsora de la formación de lectores críticos para una sociedad incluyente y democrática. (jurado, p. 58)

Referencias bibliográficas

Jurado Valencia, F. (2016). "**El derecho a los aprendizajes 'básicos': la lectura crítica en la educación para la democracia"**. En: Oliveira, M C., Magendzo, A., Aragón, G., Castaño, A., Jurado, F. (Eds). Sobre los aprendizajes fundamentales. Red colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje (RedLenguaje) Bogotá, Colombia, pp. 49-59.

Biodata

Alcibíades Miguel López Hernández: Magister en Educación, Universidad de La Guajira. Especialista en Gerencia de servicios de salud, Universidad de La Guajira. Psicólogo Social Comunitario, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Docente de tiempo completo ocasional, Universidad de La Guajira, Colombia.

La formación de lectores críticos desde el aula

The formation of critical readers from the classroom

Noulanajaaya ashaje'erülii kanüikiseyuushii

Rudecindo Ramírez González, Universidad de La Guajira, Colombia
https://orcid.org/0000-0001-7115-0573 / rramirez@uniguajira.edu.co

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: doi.org/10.5281/zenodo.7356883
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 166-169

Fabio Jurado Valencia, de nacionalidad colombiana, destacado Profesor del Departamento de Literatura y del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle, obtuvo sus dos títulos de posgrado en una de las Universidades más importantes de América Latina: Maestría en Letras Iberoamericanas (UNAM, México); Doctor en Literatura (UNAM, México).

El artículo escrito por el profesor Jurado Valencia, es un tema que aborda aspectos interesantes tales como el énfasis en la interpretación crítica de los textos, el rol de las instituciones educativas en la formación de los jóvenes como lector crítico y otros aspectos. Para lograrlo, el trabajo pedagógico desde el aula es esencial. Para el escritor, los jóvenes de hoy día se les debe facilitar los medios para que obtengan experiencias de lector crítico, teniendo en cuenta el acompañamiento y la orientación de los docentes capacitados para tal fin.

En el artículo en mención, Jurado hace una disertación sobre la formación de lectores críticos desde el aula y habilidades cognitivas que debe manejar el lector competente, en el siglo XXI.

El contexto aula, es el primero que aborda el artículo. Desde hace tiempo atrás, el aula se ha constituido en un escenario apropiado para que los jóvenes se formen como lectores críticos, capaces de hacer interpretaciones reflexivas de los textos literarios. El interés por formar a los jóvenes en esta área del saber se considera fundamental, es una actividad intelectual que va a contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos. Para facilitar la formación de lectores críticos se cuenta con estrategias pedagógicas como los proyectos de aula.

Para el autor la institución escolar juega un rol importante en la formación, en ella la juventud tiene mayores posibilidades de instruirse bajo la orientación y acompañamiento de maestros capaces de transformar el pensamiento subjetivo de sus dirigidos en pensamiento crítico y reflexivo. En cierta manera, la institución escolar no es del todo el único espacio educativo donde se puede instruirse en lectura crítica, también, puede educarse fuera de ella como en instituciones culturales, deportivas y recreativas, siempre y cuando se den situaciones de interacción social. Uno de los retos que afronta las instituciones en los últimos tiempos tiene que ver con el bajo nivel de

motivación de los jóvenes hacia la lectura, sin embargo, estas limitaciones han sido superadas con métodos pedagógicos eficaces. En la institución escolar se suele distinguir el lector alfabetizado y el crítico.

En paralelo con el contexto pedagógico, el aspecto social aporta de manera directa a la formación del lector crítico en la medida en que la apreciación de la lectura como actividad social, se ha posesionado como una de las maneras de potenciar el desarrollo del pensamiento y en especial el crítico y reflexivo (Lipman, 19989).

Se espera que el lector asuma pensamiento crítico, actitud consciente responsable y autónoma como condiciones que lo autoricen para cuestionar el saber y así construir una voz propia que refleje su compromiso autocrítico frente al conocimiento y a la transformación de la realidad social (Sanmartín, 2011).

Desde el ámbito de la literatura el autor aduce que la experiencia de la lectura exalta actitudes de interacción social y de interlocución entre quienes hablan y comentan cosas y situaciones que aparecen en la mente luego de realizar lecturas de textos orales o escritos para ser interpretados a cabalidad con criterios literarios. De hecho, "no son solo recomendaciones las que un lector hace a otro, son valoraciones, juicios, puntos de vista que persuaden o no, …" (Jurado, 2008). Según el autor los tópicos que forman parte de un texto de lectura son en verdad componentes literarios que el lector crítico desentraña en un juego que deviene del asombro de saber cómo se descubren textos que hablan a "través del texto". Advierte que, si esta forma de hacer lectura de diálogo entre textos se activa en las aulas escolares, esta contribuirá en potenciar la lectura crítica.

Continuando con el aspecto literario, el autor es enfático en afirmar que si no hay sospecha del lector sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no opera adecuadamente. Así mismo, aclara que, si la comprensión de lo que se lee, se realiza solo a nivel literario, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, entonces, la lectura es parcial. Anota que la actitud de las personas en cuestión de lectura es imprescindible, porque sin una actitud desmedida frente a lo que el texto dice, la comprensión tiende a bloquearse y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto. Esta situación no ocurre únicamente en la lectura de los textos literarios, puede ocurrir en todos los textos que nos envuelven, al interior de la escuela y fuera de esta.

El artículo es escrito desde la perspectiva de la literatura y de la educación. Desde la institución educativa no solo hay que alfabetizar al joven en la lectura, sino que además su formación debe trascender en ser capaz de interpretar de manera crítica los textos literarios. En este sentido, es muy importante orientar a temprana edad a los jóvenes desde el aula de la escuela en saber leer críticamente los textos de la cultura.

Sin duda alguna, es a partir de la literatura desde donde más se pueden propiciar condiciones para la formación del lector crítico. Hacer uso de la literatura envuelve la prioridad de la interpretación crítica literaria y en cierto modo acorta al máximo el carácter de dogma que confiere el discurso de la docencia desde

las instituciones educativas. En general, en el trabajo escolar con la literatura el componente del saber hacer, es fundamental por parte del maestro, de los modos en que funcionan estos textos representados por la fuerza detonadora del pensamiento: los textos literarios.

Considero que al escribir el presente artículo desde una perspectiva educativa y literaria hace más interesante el tema abordado, permitiendo una mejor comprensión sobre en qué consiste una verdadera formación de un lector crítico. Tanto lo educativo como lo literario permite al joven obtener una formación sólida para ser capaz de interpretar críticamente los textos literarios.

De este artículo se resalta cómo el profesor Jurado describe y analiza de manera pedagógica la formación del lector crítico desde el aula, quien tiene ciertas limitaciones que pueden ser superables. Buena parte de su análisis se caracteriza por ser crítica, en especial sobre la acción gubernamental de limitarse en alfabetizar al joven en lectura meramente superficiales, en lugar de formarlo con una capacidad de interpretar de manera reflexiva los textos literarios que los envuelven en las instituciones educativas. De igual manera, estudió y examinó detenidamente cada uno de los aspectos literarios y educativos que constituyen los pilares de la formación de lectores críticos para que este trascienda en su interpretación inteligente de los textos literarios. Además, identificó y resaltó sus propiedades lingüísticas relevantes tales como la semántica y la semiótica. Entre los argumentos principales del profesor se resalta la noción de hipertexto que proporciona los indicios para reconocer un texto mayor: hipotexto, aquí, lo fundamental es vivir la experiencia de la lectura sin que importe la cantidad de libros o el número de páginas de la misma; esto supone romper con los esquemas rígidos de los programas curriculares canónicos para flexibilizar las prácticas pedagógicas y reconocer la autonomía de los docentes en la elaboración de propuestas diversas en torno a la formación de los lectores críticos desde las aulas.

El artículo se encuentra organizado básicamente en tres partes. La primera corresponde al resumen, escrito en tres lenguas, español, portugués e inglés. En su orden le sigue la introducción en la que se da a conocer sobre el tema y se establece la pauta a partir de las cuales está abordado. Seguidamente, se expone sobre la lectura crítica, el texto literario. Por último, la bibliografía.

El autor propone métodos funcionales para la formación del lector crítico tales como el proyecto de aula como práctica pedagógica, el dialogismo intertextual, especie de juego en el cual se reconocen diversos textos dentro de un texto, entre otros. Estos métodos son útiles para la seducción de los niños y los jóvenes hacia la lectura.

El autor al escribir el artículo tiene como objetivo proponer estrategias pedagógicas y literarias para formar jóvenes lectores críticos en textos de literatura desde las aulas y fuera de ellas. De tal manera que los jóvenes logren obtener las habilidades en la interpretación crítica de los textos en el ámbito académico. Sostiene la tesis que el lector puede adquirir habilidades en esta actividad intelectual fuera de la institución escolar, siempre cuando cuente con interlocutores con quienes

interactuar acerca de diversos de temas y experiencias.

El autor llega a la conclusión que es a partir de la literatura desde donde más se pueden propiciar condiciones para la formación del lector crítico. Es decir, trabajar con la literatura implica dar prioridad a la interpretación y reducir al máximo el carácter de dogma que confiere el discurso de la docencia. De ahí que "la ambigüedad y la polivalencia semántica que les caracteriza demandan la constitución de un lector que no se contenta simplemente con parafrasear lo que "en esencia" dicen, sino que sospecha además que algo falta en lo que se ha comprendido en el texto". Esto quiere decir que lo que le sucede al joven como lector tiene necesariamente que ser comprobado desde el texto, pues el texto como tal tiene y demanda su propio repertorio.

También, resalta dos experiencias para tener en cuenta, por una parte, la del componente teórico sobre la especificidad del arte literario y por otra, la del acervo de lecturas de textos de ficción, lo que le da soporte a la labor compleja de la docencia en literatura. Para el autor, estas dos experiencias, son definitivas en la explicación del texto, que a su vez hace posible la persuasión hacia la necesidad de leer, literatura.

En últimas, el autor es claro en afirmar que en el trabajo con los textos se trata básicamente de leer representaciones (las que están configuradas en la ficción) y producir aquellas (sustancias de contenido que se producen en el pensamiento) a la manera como se da forma a las sustancias de contenido surgidas de la interpretación: la reconfiguración.

Referencias bibliográficas

Jurado Valencia, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, (46): 89-105.

Biodata

Rudecindo Ramírez González: Doctor en Lingüística, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Profesor titular, Universidad de La Guajira, Colombia. Docente de tiempo completo, Grupo de investigación Aa'in.

Directorio de autores/Authors Directory/Nanüliama'a ku'yamalii

Alcibíades Miguel López Hernández
Universidad de La Guajira, Colombia
E-mail: alopezh@uniguajira.edu.co
http:/orcid.org/0000-0003-2375-684X

Alfredo Jaime Hernández Abella
Universidad del Magdalena, Colombia
E-mail: linguist90@gmail.com
http://orcid/org/0000-0003-1536-0781

Amanda Miguel Iguarán Jiménez
Universidad del Magdalena, Colombia
E-mail: aiguaran@unimagdalena.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-5658-6560

Ángela María López López
Secretaría de Educación del Distrito
E-mail: angelalopezlopez@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3697-685

Antonio Nadal Masegosa
Universidad de Málaga, España
E-mail: antonionm@uma.es
https://orcid.org/0000-0002-2788-0058

Armando Alvarado Pacheco
Parroquia San Rafael Arcángel Riohacha, Colombia
E-mail: armandoap10@yahoo.es
https://orcid.org/0000-0002-5324-6325

Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Universidad de La Guajira, Colombia
E-mail: esanchez@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-0229-9806

Fabio Jurado Valencia
Universidad Nacional, Colombia
E-mail: fdjuradov@unal.edu.co
http://orcid.org/0000-0001-6923-3652

Gabriel Segundo Iguarán Montiel
Universidad de La Guajira, Colombia
E-mail: giguaran@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-4926-4838

Guillermo Bustamante Zamudio
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
E-mail: guibuza@gmail.com
http://orcid/org/0000-0001-9341-3514

Jessica Visotsky
Universidad Nacional del Sur. Argentina
E-mail: jessicavisotsky@yahoo.com.ar
http://orcid.org/0000-0001-7943-5258

Ligia María Sánchez Castellón
Universidad Catedrática del Magdalena, Colombia
E-mail: licar56@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0292-2722

María Elvira Rodríguez Luna
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
E-mail: mrodriguez@udistrital.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-9307-3545

Pedro Rivas Morales
Universidad Territorial Deltaica Francisco Tamayo Tucupita, Venezuela
E-mail: pedrorimor@hotmail.com
https://orcid.org/ 0000-0002-1474-3839

Rudecindo Ramírez González
Universidad de la Guajira, Colombia
E-mail: rramirez@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-7115-0573

Silvia Alejandra Rey González
Universidad Nacional de Colombia. Colombia
E-mail: sareyg@unal.edu.co

Víctor Bravo Mendoza
Relata Guajira, Ministerio de Cultura
E-mail: vibram2@hotmail.com

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Normas mínimas para la presentación de artículos

Entretexos es una revista transdisciplinar que presenta al público diversos resultados de investigaciones a partir de una hermenéutica intercultural de los saberes y formas de co- nocimiento que actualmente se desarrollan en América Latina y el Caribe.

Se propone, entonces, recuperar e insertar en las Ciencias Sociales y Ciencias Humanas latinoamericanas una recomprensión filosófica e histórica de las representaciones culturales que sirven de contexto a la creación de nuevas prácticas discursivas y de pensamiento, con la finalidad de cancelar el paradigma colonial de la Modernidad y hacer más inclusivo el paradigma intercultural de los diálogos de saberes.

En tal sentido las áreas temáticas escogidas y vinculadas con lo que se postula son las siguientes: Historias de Vida, Etnología, Estudios de Género, Filosofía Política, Hermenéu- tica, Semiótica del discurso, Epistemología del Sur, Filosofía de la Educación, Pedagogía y Didáctica, Ética Intercultural, Filosofía Intercultural, Pensamiento Alternativo.

El autor o los autores deben dirigir al Consejo de Editorial de la revista Entretextos, una comunicación donde se exprese que el artículo es inédito y que no ha sido sometido simul- táneamente a la publicación en otra revista. Se acompaña esta comunicación con un breve CV del(os) autor(es). Es preciso suscribir una declaración donde se cede a la Universidad de La Guajira los derechos de autoría.

Se reciben colaboraciones, además del castellano, en wayuunaiki, inglés, francés, italiano y portugués, o en sus respectivas traducciones al castellano.

El arbitraje o dictamen de los artículos se cumple a través del sistema de "pares ciegos" investigadores de reconocida experticia en sus respectivos campos. Se tomará muy en cuen- ta los siguientes ítems: originalidad, innovación, creatividad, rigor teórico-metodológico, análisis crítico, referentes epistémicos, discurso y orden gramatical, actualidad bibliográfica.

Presentación de artículos

Se deben acoger las siguientes recomendaciones:

Título: castellano e inglés.

Nombre(s) y Apellido(s). Dirección postal e Institucional del(os) autores con sus respectivos e-mails y teléfonos.

Resumen: 100 palabras y 4 palabras clave, en castellano con abstract en inglés. Características editoriales del artículo:

Fuente: Times New Roman, 12, interlineado 1.5, párrafos separados, páginas foliadas, se admiten cuadros y tablas debidamente justificados.

Estructura de Contenido de la revista:

Secciones:

•**Editorial** (acera de un tema general de interés, máximo: 3pp)

•**Perfiles** (se destaca el perfil intelectual de un pensador importante que tenga relación con el Dossier presentado: 4pp)

•**Artículos** (7 artículos: Extensión mínimo 15 pp y máximo 20pp) Se clasifican los artículos según los siguientes criterios:

Artículos de investigación. Presentan de manera detallada proyectos terminados de inves- tigación. La estructura utilizada es el modelo IMRD (Introducción, Método, Resultados, discusión).

1) **Artículos de reflexión**. Presentan resultados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica, sobre un tema específico, en el que el autor recurre a fuentes originales.

2) **Artículos de revisión**. Analizan, sistematizan e integran los resultados de investi- gaciones publicadas o no publicadas sobre un campo del saber, para dar cuenta de los avances y las tendencias prevalecientes. Presentan una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta (50) referencias.

3) **Artículos cortos**. Presentan los resultados preliminares o parciales de una investigación.

4) **Revisión de tema**. Presenta una revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

•**Argumentos** (2 artículos breves tipo debate y/o ensayos: mínimo 10-15pp). v)

•**Reseñas de libros** (3pp).

Sistema de referencia bibliográfica

Artículo:

Tabla de referencias

Apellido, N. (año). Título del artículo: Subtítulo. *Título completo de la revista en cursiva: Subtítulo en cursiva*, *volumen en cursiva*(número), páginas. https://doi.org/xxxxxx

Gómez Salas, A. (2021). Estudios transcomplejos en torno a la educación: didáctica, currículo y diagnóstico, *Entretextos, 15*(29, 68-78.

Cita

(Gómez Salas, 2021, p. 71).

Libro:

Tabla de referencias

Apellido, N. (año). *Título del libro en cursiva: Subtítulo en cursiva* (número de edición si es que corresponde). Editorial

Echeverría, B. (2005). *La modernidad de lo Barroco*. Ediciones ERA.

Cita

(Echeverría, 2005, p. 39).

Capítulo de libro:

Tabla de referencias

Apellido, N. del autor del capítulo (año). Título del capítulo: Subtítulo. En N. Apellido del coordinador/editor del libro (Coord./ Ed./Eds.), *Título del libro en cursiva: Subtítulo en cursiva* (nº ed., Vol., pp. 1ª pág.-última pág.). Editorial.

Gudynas, E. (2013). Buen vivir y críticas al desarrollo: saliendo de la modernidad por la izquierda. En F. Hidalgo y A. Márquez-Fernández (Eds.), *Contrahegemonía y Buen Vivir* (pp. 107-125). Universidad Autónoma Metropolitana.

Cita

(Gudynas, 2013, p. 110).

Todas las colaboraciones deben remitirse en soporte electrónico (.doc o .docx), al siguiente e-mail: entretextos@uniguajira.edu.co

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Minimum Rules for Submission of Articles

Entretextos is a transdisciplinary journal that presents the public with various research results based on an intercultural hermeneutics of knowledges and forms of knowledge currently being developed in Latin America and the Caribbean.

It is proposed, then, to recover and insert in the Latin American Social Sciences and Hu- manities a philosophical and historical re-understanding of the cultural representations that serve as context for the creation of new discursive practices and of thought, with the purpose of canceling the colonial paradigm of the Modernity and to make more inclusive the intercultural paradigm of the dialogues of knowledge.

In this sense, the thematic areas chosen and linked to what is postulated are: Life Stories, Ethnology, Gender Studies, Political Philosophy, Hermeneutics, Semiotics of Discourse, Southern Epistemology, Philosophy of Education, Pedagogy and Didactics, Intercultural Ethics, Intercultural Philosophy, and Alternative Thinking.

The author or authors must address to the Editorial Board of the journal Entretextos a communication where it is stated that the article is unpublished and has not been submitted simultaneously to the publication in another journal. A brief CV of the author(s) accompanies this communication. It is necessary to subscribe a declaration where the University of La Guajira is granted the rights of authorship.

Contributions are received, in addition to Castilian, in Wayuunaiki, English, French, Italian and Portuguese, or in their respective translations into Spanish.

The review of the articles is fulfilled through the system of “blind pairs” who are researchers of recognized expertise in their respective fields. The following items will be taken into account: originality, innovation, creativity, theoretical-methodological rigor, critical analysis, epistemic referents, grammatical discourse and order, bibliographic news.

Presentation of Articles

The following recommendations should be welcomed:

Title: Castilian and English.

Name(s) and surname(s). Postal and Institutional address of the authors with their respective e-mails and telephones.

Abstract: 100 words and 4 key words, in Spanish with abstract in English. Editorial features of the article:

Source: Times New Roman, 12, 1.5 spacing, separate paragraphs, foliated pages, tables and tables are duly justified.

Content Structure of the Journal

Sections:

•**Editorial** (about a general topic of interest, maximum: 3pp)

•**Profiles** (highlights the intellectual profile of an important thinker related to the dossier submitted: 4pp)

•**Articles** (7 articles: Length minimum 15 pp and maximum 20pp) The articles are classified according to the following criteria:

Research articles. They present in detail detailed research projects. The structure used is the IMRD model (Introduction, Method, Results, and Discussion).

1) **Articles of reflection**. They present the results of a finished research, from an analyti- cal, interpretative or critical perspective, on a specific topic, in which the author draws on original sources.

2) **Review articles**. They analyze, systematize and integrate the results of published or unpublished research on a field of knowledge, to account for the advances and the prevailing tendencies. They present a careful bibliographic review of at least fifty (50) references.

3) **Short articles**. They present the preliminary or partial results of an investigation.

4) **Review of the topic**. It presents a critical review of the literature on a particular topic.

•**Arguments** (2 brief discussion and/or essay articles: minimum 10-15pp). v)

•**Book reviews** (3pp).

Bibliographic Reference System

Paper:

reference

Last name, N. (year). Title of the article: Subtitle. *Full title of the journal in italics: Subtitle in italics, volume in italics*(Iss), pages. https://doi.org/xxxxxx

Gómez Salas, A. (2021). Estudios transcomplejos en torno a la educación: didáctica, currículo y diagnóstico, *Entretextos*, *15*(29), 68-78.

citation

(Gómez Salas, 2021, p. 71).

Book:

reference

Last name, N. (year). *Book title in italics: Subtitle in italics* (edition number if applicable). Editorial

Echeverría, B. (2005). *La modernidad de lo Barroco*. Ediciones ERA.

citation

(Echeverría, 2005, p. 39).

Chapter of the book:

reference

Surname, N. of the author of the chapter (year). Chapter Title: Subtitle. In N. Surname of the coordinator/editor of the book (Coord./ Ed./Eds.), *Title of the book in italics: Subtitle in italics* (nº ed., Vol., pp. 1st page-last page). Editorial.

Gudynas, E. (2013). Buen vivir y críticas al desarrollo: saliendo de la modernidad por la izquierda. In F. Hidalgo & A. Márquez-Fernández (Eds.), *Contrahegemonía y Buen Vivir* (pp. 107-125). Universidad Autónoma Metropolitana.

citation

(Gudynas, 2013, p. 110).

All contributions must be sent in electronic format (.doc or .docx), to the following e-mail: entretextos@uniguajira.edu.co

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Lineamientos para los Árbitros

La revista Entretextos somete a un expreso arbitraje o proceso de evaluación todos los artículos recibidos, bajo la modalidad de "pares ciegos", tal como está prescrito en las normas internacionales de acreditación científica del conocimiento. Para esto cuenta con un staff de expertos reconocidos en las áreas de investigación asociadas en sentido interdisciplinar, a los perfiles editoriales que se enmarcan en los estudios interculturales de América Latina y del Caribe.

Los árbitros o evaluadores invitados a cumplir con sus respectivas tareas de análisis, interpretación y crítica, deben desempeñar sus tareas ajustados a los principios éticos básicos que regulan prácticas de neutralidad ideológica de cualquier naturaleza, que impidan o sean obstáculo para una valoración objetiva que haga viable probar los criterios de verdad que se profieren como válidos para aceptar regiones de conocimientos en cuanto que orden coherente con alguna de las racionalidades epistémicas que forman parte del pensamiento de la complejidad

El árbitro o evaluador contará para el logro más eficiente de su evaluación con un cuestionario donde se señalan los aspectos más representativos del artículo a calificar, a fin de lograr tal propósito. En modo alguno los requisitos que se cumplen en la tarea evaluativa, deberán ser percibidos como normas limitantes o coactivas que impongan un control respeto a la pertinente discrecionalidad del árbitro o evaluador, para considerar y/o proponer otros criterios u observaciones, que tiendan a garantizar el rigor teórico y/o metodológico de los resultados expuestos en el artículo.

Se recomienda a los árbitros o evaluadores, tener muy en cuenta los siguientes lineamientos que se recomiendan para cumplir con la lectura de "forma y contenido" a la que debe ser sometida el artículo y cualquier otro tipo de texto o comunicación de carácter científico o humanístico.

Lineamientos de contenido del texto

Marco teórico: Debe haber una presencia sustantiva y fundamentada de las categorías de los autores principales que sirven de referentes teóricos a fin de validar la construcción del objeto de la investigación en su correspondiente relación con antecedentes generados por investigaciones vinculantes. Es decisivo para el árbitro que se pueda detectar el contexto situacional de la investigación a fin de establecer el alcance de los resultados posibles a obtener, así como la originalidad que se deriva de la interpretación que se hace desde la teoría sobre la realidad de estudio.

Marco metodológico: Debe haber una clara exposición procedimental de la aplicación de los estadios del método que sirven de consistencia método-lógica a las teorías que se suscriben en la investigación, en cuanto que válidas para contrastar sus resultados con la realidad estudiada. La conexión entre teoría y objeto es analógica en el sentido más intrínseco de la aplicación metodológica, pues es a través de éste que la teoría se valida, revalida o refuta. Por lo tanto, interesa conocer cómo el método hace posible la creación del conocimiento.

Marco epistemológico: Debe haber un desarrollo muy puntual de la racionalidad episté- mica que sirve de punto de partida o contexto de la cultura científica de la que se nutre la teoría y la metodología, ya que el ejercicio práctico de la experiencia racional estructura y desestructura el campo lógico y fáctico del sistema de pensamiento inherente a la ciencia. Es de particular importancia destacar cómo y porqué los procesos de cambio y de transfor- mación de la racionalidad son inteligibles según sus movimientos sincrónicos o diacrónicos, en relación a principios universales del paradigma de la época. El giro de la racionalidad epistémica debe dar cuenta de las disrupciones de los sistemas de pensamiento de las ciencias y sus objetos de estudio.

Marco disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar: Debe haber de un modo indiscutible un planteamiento directo de los supuestos disciplinares que sirven de sostén a la postura científica que se desea avalar en la investigación y que se distingan las parcelas de estudios que se indagan tanto en su orden lógico interno como en su facticidad externa. En tal sentido, se debe evitar cualquier ambigüedad que opaque la distinción que porta una disciplina de otras; pero, también, es permisible plantear probables conexiones de transversalidad entre disciplinas que sin deslegitimar el status quo de éstas, derivan en novedades e innovaciones en los resultados de conocimiento por causa de la inter/transdisciplinariedad.

Repertorio bibliográfico: Debe haber evidencia de que la selección y utilización del repertorio bibliográfico para el desarrollo del artículo, es consecuencia de la conceptua- lización y problematización del objeto de investigación; y, por consiguiente, se avala por la calidad teórica, metodológica y epistémica necesaria, pues es necesario garantizar un óptimo soporte de fuentes para el análisis e interpretación que requiere el curso de la investigación.

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Guidelines for Peer Reviewers

The journal Entretextos submits to an express review or evaluation process all the articles received, under the modality of "blind pairs", as it is prescribed in the international norms of scientific accreditation of knowledge. For this purpose, it has a staff of recognized experts in the areas of research associated in an interdisciplinary sense to the editorial profiles that are framed in the intercultural studies of Latin America and the Caribbean.

The reviewers or evaluators invited to perform their respective tasks of analysis, interpretation and criticism, must carry out their tasks in accordance with the basic ethical principles that govern practices of ideological neutrality of any nature that prevent or obstruct an objective assessment that makes viable to prove the criteria of truth that are said to be valid in order to accept regions of knowledge as a coherent order with some of the epistemic rationalities that are part of the thought of complexity.

The reviewer or evaluator will be provided, for the most efficient achievement of his evalua- tion, with a questionnaire that indicates the most representative aspects of the article to be qualified, in order to achieve this purpose. In no way, the requirements that are fulfilled in the evaluative task should be perceived as limiting or coercive norms that impose a control with respect to the pertinent discretion of the reviewer or evaluator, to consider and/or to propose other criteria or observations, that tend to guarantee The theoretical and/or methodological rigor of the results presented in the article.

It is recommended to reviewers or evaluators to take into account the following guidelines recommended to comply with the reading of "form and content" to which the article should be submitted and any other type of scientific or humanistic text or communication.

Text Content Guidelines

Theoretical Framework: There must be a substantive and substantiated presence of the categories of the main authors that serve as theoretical references in order to validate the construction of the research object in its corresponding relationship with antecedents ge- nerated by binding research. It is decisive for the reviewer to detect the situational context of the investigation in order to establish the scope of the possible results to obtain, as well as the originality that derives from the interpretation that is made from the theory on the reality of study.

Methodological Framework: There must be a clear procedural exposition of the application of the stages of the method that serve as methodological consistency to the theories that are subscribed in the research, as valid to test their results with the reality studied. The connec- tion between theory and object is analogous in the most intrinsic sense of methodological application, for it is through this that theory is validated, revalidated, or refuted. Therefore, it is interesting to know how the method makes possible the creation of knowledge.

Epistemological Framework: There must be a very punctual development of the epistemic rationality that serves as the starting point or context of the scientific culture that nourishes theory and methodology, since the practical exercise of rational experience structures and destructures the logical and factual field of the system of thought inherent to science. It is of particular importance to highlight how and why the processes of change and transformation of rationality are intelligible according to their synchronous or diachronic movements, in relation to universal principles of the paradigm of the time. The spin of epistemic rationality must account for the disruptions of the systems of thought of sciences and their objects of study.

Disciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary Framework: There must be an indispu- table direct approach to the disciplinary assumptions that serve as support for the scientific position to be endorsed in the research and to distinguish the parts of studies that are investigated both in their internal logical order as in its external facticity. In this sense, any ambiguity that opaque the distinction that one discipline bears from others must be avoi- ded. But it is also permissible to propose probable cross-disciplinary connections between disciplines that, without delegitimizing the status quo of these disciplines, lead to novelties and innovations in knowledge results due to inter/transdisciplinarity.

Bibliographic Repertoire: There must be evidence that the selection and use of the bibliogra- phic repertoire for the development of the article is a consequence of the conceptualization and problematization of the research object; and is therefore supported by the theoretical, methodological and epistemic quality required as it is necessary to guarantee an optimal support of sources for the analysis and interpretation required through the course of the research.

Formato de Evaluación de Artículos

Estimado(a) árbitro, si usted considera que este artículo no responde a los perfiles editoriales identificados en la revista *Entretextos,* por favor, remita a la Secretaría su opinión sin dar curso a la evaluación.

Título del Artículo: _____

Fecha de recepción: _____

Fecha de arbitraje: _____

Fecha de Aprobación: _____

Se propone el artículo por:

a. Primera vez _____
b. Evaluado previamente _____

Característica del Artículo:

a. Investigación _____
b. Reflexión _____
c. Revisión _____
d. Corto _____

Escala de evaluación del Artículo con un puntaje creciente de 1 a 5 siendo éste el mayor. Se añaden de seguido sugerencias, comentarios y observaciones pertinentes por parte del árbitro.

1. El título del Artículos es representativo del contenido desarrollado?: _____
   Observaciones: _____
2. Es adecuado el Resumen: _____
   Observaciones: _____
3. Es adecuada la traducción al inglés (Abstract)? _____
   Observaciones: _____
4. Las palabras clave son pertinentes?: _____
   Observaciones: _____
5. El(os) autor(es) generan un aporte significativo en el área de estudio?: _____
   Observaciones: _____

1. Se presentan objetivos claros y precisos?: _____

   Observaciones: _____

2. Las conclusiones responden a los objetivos planteados?: _____

   Observaciones: _____

3. Se presenta un estado del arte en el área de estudio?: _____

   Observaciones: _____

4. Presenta un dominio de las teorías y metodologías de investigación en correspondencia con la naturaleza de la investigación?: _____

   Observaciones: _____

5. El artículo presenta algún tipo de sesgo etnológico, de género, político, que deslegitime su validez científica o humanística?: _____

   Observaciones: _____

6. Son adecuadas, si es el caso, número y presentación de tablas, cuadros o figuras?: ____

   Observaciones: _____

7. El repertorio bibliográfico refleja la actualidad y vigencia de la investigación realizada?: _____

   Observaciones: _____

8. La redacción cumple con el debido uso gramatical de la lengua de acuerdo con su sintaxis, puntuación, coherencia de ideas, análisis argumentativo, hilaridad de párrafos, etc?: _____

   Observaciones: _____

Tabla de Evaluación:

a. El artículo se puede publicar tal como se ha recibido: _____
b. El artículo se puede publicar pero atendiendo antes a las observaciones de forma y/o de fondo que solicita el árbitro: _____
c. El artículo no es publicable: _____

Comentarios al ítem señalado en la Tabla de Evaluación:

_____

_____

_____

_____

_____

UNIVERSIDAD
DE LA GUAJIRA
SHIKII EKIRAJIA
PÜLEE WAJIIRA

Ciudadela universitaria
Km. 5 vía a Maicao
Telf.: (0957) 283887 - 285302 - 285296
entretextosuniguajira@uniguajira.edu.co
Riohacha La Guajira
Colombia

ISSN 0123-9333